

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CAROLINE CAPUTO PIRES

**A NEGOCIAÇÃO DE CO-PERTENCIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS NA
SALA DE AULA DE PLE: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A INTERAÇÃO FACE
A FACE**

BELO HORIZONTE

2017

CAROLINE CAPUTO PIRES

**A NEGOCIAÇÃO DE CO-PERTENCIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS NA
SALA DE AULA DE PLE: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A INTERAÇÃO FACE
A FACE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ulrike Schröder

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P667n

Pires, Caroline Caputo.

A negociação de co-pertencimento de professores e alunos na sala de aula de PLE [manuscrito] : um estudo empírico sobre a interação face a face / Caroline Caputo Pires. – 2016.

150 f., enc.: il., grafs, tabs, fots, (color) + 1 CD-ROM.

Orientadora: Ulrike Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Acompanha CD com vídeos, áudios e um programa de transcrição.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 122 -130.

Anexos: f. 131- 139.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Professores de português – Formação – Teses. 3. Identidade (Psicologia) – Aspectos sociais – Teses. 4. Comunicação intercultural – Teses. 5. Linguagem e cultura – Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



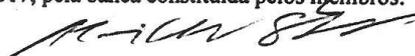
FOLHA DE APROVAÇÃO

A NEGOCIAÇÃO DE CO-PERTENCIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS NA SALA DE AULA DE PLE: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A INTERAÇÃO FACE A FACE

CAROLINE CAPUTO PIRES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 26 de junho de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ulrike Agathe Schröder - Orientador
UFMG


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG


Prof(a). Jerônimo Coura Sobrinho
CEFET/MG


Prof(a). Wania Terezinha Ladeira
UFV


Prof(a). Valdénia de Carvalho e Almeida
Universidade Federal de Viçosa

Belo Horizonte, 26 de junho de 2017.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre esteve por mim para que eu pudesse seguir meus objetivos.

Aos meus filhos, Matheus e Guilherme, meus amores maiores, que sempre me apoiaram e tiveram que dividir a mãe com os estudos por muitos anos.

À minha querida mãe, Irene Caputo, pela doçura, amor e carinho.

Ao meu querido pai, Pedro Caputo Filho (*in memoriam*), por seus ensinamentos, que sempre me orientaram pelos caminhos do bem.

Ao Bruno, meu companheiro de vida, por seu amor, incentivo e paciência durante toda a minha trajetória.

Às minhas companheiras de estudos, Claudiene e Flávia, pelas sugestões formais, de escrita e estilo, e pelo apoio, mais que valioso, para a realização deste trabalho. Obrigada pelas fortes palavras de incentivo.

À minha orientadora, Ulrike Schröder, pela confiança, tempo, apoio, sugestões, ensinamentos.

Aos colegas do grupo de pesquisa NUCOI e professores do Doutorado da POSLIN - UFMG, por cada momento e experiência compartilhada.

Aos alunos intercambistas, que ativamente participaram das aulas e concordaram gentilmente em fornecer suas interações para que pudessem ser analisadas neste trabalho.

Ao Professor Glauber Heitor Sampaio, que foi tão prestativo em participar das interações para esta pesquisa.

À banca, que avalia este estudo.

A Deus, por me permitir enriquecedora experiência de estudo e, ao mesmo tempo, guiar-me para que eu tirasse sempre o máximo e o melhor dela.

RESUMO

A presente pesquisa investiga como as experiências vivenciadas por professores e alunos de Português como Língua Estrangeira (PLE) influenciam a construção de categorias culturais, bem como suas construções identitárias em interação face a face ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Os aprendizes, como membros de uma cultura específica, ordenam seus conhecimentos categoricamente de acordo com suas percepções e interpretações do mundo social e as organizam em coleções de categorias (SACKS, 1992). Entende-se o conceito de identidade (ALMEIDA FILHO, 1999, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004, 2006) como uma questão de pertencimento, ou seja, o que o aprendiz de PLE observa ter em comum com os outros aprendizes na interação em sala de aula e o que o diferencia dos demais a partir de uma observação dos conhecimentos linguísticos e culturais nas práticas sociais. A sala de aula de PLE permite o registro de observações dos participantes que, a cada momento, apresentam o seu envolvimento no que está sendo dito ou feito na nova cultura e que organizam os seus conhecimentos relevantes por meio de categorias de pertencimento (SACKS; SCHEGLOFF, 1972, 1974, 1992, 2007), sendo que membros de uma cultura ordenam conhecimento categoricamente de acordo com suas percepções e interpretações do mundo social. O aluno de PLE não apenas acompanha o que o professor diz em sala de aula, como influencia ativamente a estrutura sequencial da interação, atuando na ordenação das tomadas de turnos e construindo a conversa por pistas, verbais e não verbais (SIDNELL, 2010), as quais se configuram como foco de estudo da Análise da Conversa (AC). Dessa forma, a base empírica da presente pesquisa focaliza os conceitos de categorização de pertencimento analisados em filmagens de interações interculturais realizadas nos dois semestres de 2015 nas aulas de PLE na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Além das transcrições das filmagens, apoiadas pelo programa EXMARaLDA e seguindo as convenções do GAT 2, a análise das categorias de co-pertencimento é investigada por meio de questionários aplicados para professores e alunos com o objetivo de buscar tópicos que se referem às perguntas que guiam esta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Categorização de Pertencimento. Identidade. Análise da Conversa. Português como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research investigates how the experiences of teachers and students of Portuguese as a Foreign Language (PFL) influence the construction of cultural categories, as well as the identity constructions of both in face-to-face interaction throughout the teaching/learning process. Students, as members of a specific culture, arrange knowledge categorically according to their perceptions and interpretations of the social world and organize them into collections of categories (SACKS, 1992). We understand the concept of identity (ALMEIDA FILHO, 1999, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO 1999, 2004, 2006) as a matter of belonging, that is, what the learners of Portuguese as a Foreign Language notice to have in common with the other learners in the interaction in the classroom, and what differentiates them from others by an observation of linguistic and cultural knowledge in social practices. The PFL classroom allows the records of observations of participants who, at each moment, present their involvement in what is being said or done in the new culture and who organize their relevant knowledge through membership categories (SACKS; SCHEGLOFF, 1972, 1974, 1992, 2007), and as members of a culture categorically ordain knowledge according to their perceptions and interpretations of the social world. The student does not only follow what the teacher says in the classroom, but actively influences the sequential structure of the interaction, directing the taking of turns and building the conversation through verbal and non-verbal clues (SIDNELL, 2010), which are the focus of Conversation Analysis (CA). Thereby, the empirical basis of this research focuses on the concepts of membership categorization analyzed in the records of intercultural interactions, which were videotaped during 2015 in PFL classes at Universidade Federal de Viçosa (UFV). The dominance of intercultural contacts in Portuguese as Foreign Language classes held at the UFV offers conditions for an analysis of the negotiations of membership categorization in linguistic and cultural interactions of exchange students and teachers in Brazil. In addition to the filming transcripts, supported by the EXMARaLDA program and following the conventions of the GAT 2, the analysis of the membership categories is investigated through questionnaires applied to teachers and students in order to search for topics and behavior patterns that refer to the questions that guide this research.

KEY-WORDS: Membership Categorization. Identity. Conversation Analyses. Portuguese for Foreigners.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise da Conversa
ECF	Extreme Case Formulation
EXMARaLDA	Extensible Markup Language for Discourse Annotation
FTA	Face Threatening Acts
GAT 2	Sistema de Transcrição de Análise Conversacional 2
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LRT	Lugares Relevantes para Transição
MCA	Membership Categorization Analysis
MCP	Mecanismos de Categorização de Pertencimento
NUCOI	Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter-)Cultural em Interação
PLE	Português como Língua Estrangeira
SI	Sociolinguística Interacional
UCT	Unidades de Construção de Turno
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE SEQUÊNCIAS DOS EXCERTOS

Sequência 1: 2015VINaCoBr07((02:16-02:26))	29
Sequência 2: 2015VINaCoBr07((06:34-07:14))	32
Sequência 3: 2015VINa07((18:45-19:00))	38
Sequência 4: 2015VINaCoBr07((10:44-11:48))	42
Sequência 5: 2015VINaCo08((12:50-13:19))	50
Sequência 6: 2015VIL106((32:11-32:52))	56
Sequência 7: 2015VICoBrNa07((17:33-17:51))	83
Sequência 8: 2015VICoBrNa07((17:53-18:31))	84
Sequência 9: 2015VICoBrNa07((18:33-19:17))	86
Sequência 10: 2015VICoBrNa07((19:18-19:35))	87
Sequência 11: 2015VICoBrNa07((02:04-02:22))	90
Sequência 12: 2015VICoBrNa07((02:24-03:06))	91
Sequência 13: 2015VICoBrNa07((03:06-03:22))	92
Sequência 14: 2015VICoBrNa07((03:23-03:31))	93
Sequência 15: 2015VICoBrNa07((03:32-03:39))	94
Sequência 16: 2015VICoBrNa07((03:40-03:49))	95
Sequência 17: 2015VICoBrNa07((03:54-04:04))	95
Sequência 18: 2015VIBrPa09((01:47-02:58))	98
Sequência 19: 2015VIBrPa09((05:33-06:27))	99
Sequência 20: 2015VIBrPa09((09:22-10:58))	101
Sequência 21: 2015VIPaBr09((12:09-12:50))	103
Sequência 22: 2015VIPaBr09((13:40-14:32))	104
Sequência 23: 2015VIPaBr09((20:01-21:05))	106
Sequência 24: 2015VIPaBr09((27:21-28:29))	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Período das atividades 2015	70
FIGURA 2	Primeira filmagem – interação da sala de aula de PLE	71
FIGURA 3	Segunda filmagem – interação da sala de aula de PLE	72
FIGURA 4	Entrevista retrospectiva – aluno colombiano	73
FIGURA 5	Entrevista retrospectiva – aluno paquistanês	73
FIGURA 6	PROGRAMA EXMARaLDA	77

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1	SEXO DOS PARTICIPANTES	65
TABELA 2	IDADE DOS PARTICIPANTES	66
GRÁFICO 1	Dispositivo de Categoria ‘Família’	111
GRÁFICO 2	Dispositivo de Categoria ‘Religião’	113
GRÁFICO 3	Dispositivo de Categoria ‘Amizade e Relacionamento Afetivo’	114
GRÁFICO 4	Dispositivo de Categoria ‘Sociedade’	116
GRÁFICO 5	Dispositivo de Categoria ‘Universidade e Relacionamento com o Professor’	117

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1.1 Contextualização da pesquisa	01
1.2 Formulação do problema	02
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	07
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1 O interesse pela interação cotidiana no contexto da Linguística Aplicada	09
2.2 A organização conversacional face a face	17
2.2.1 A sistemática da tomada de turno	20
2.2.2 Organização de reparo	24
2.2.3 Organização de preferência	27
2.3 Análise da face e sua contribuição para o fenômeno interacional	30
2.3.1 <i>Footing</i> e enquadre	34
2.3.2 Pistas de contextualização	35
2.4 Estudos sobre identidade e categorias de pertencimento	39
2.4.1 Identidade e face	45
2.4.2 Estudo de identidade como categorias de pertencimento	47
2.5 Interação Intercultural: a relação entre língua, identidade e cultura	54
2.5.1 Comunicação Intercultural	58
2.5.2 Obstáculos da comunicação intercultural	59
3. METODOLOGIA	62
3.1. Pressupostos metodológicos	62
3.2. Participantes e contexto da pesquisa	65
3.3. Instrumentos de coleta de dados	67
3.4. As transcrições	75
3.5. Questionários	78
3.6. Análise dos dados	80
4. ANÁLISE EMPÍRICA	82

4.1. O co-pertencimento a uma comunidade cultural relacionado a atividades cotidianas	82
4.2 Relação de participação nas práticas de categorização de co-pertencimento	89
4.3 Categorização na produção de contextos de aprendizagem de PLE	97
4.4 Descrição de categorias para o posicionamento através de questionários	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6. REFERÊNCIAS	123
7. ANEXOS	132
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO	132
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO EM PORTUGUÊS	133
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO EM INGLÊS	135
ANEXO 4 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO (GAT 2)	137
ANEXO 5 – HANDOUT DAS INTERAÇÕES DE SALA DE AULA DE PLE	139
ANEXO 6 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - CASA DE PENSÃO	141
ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM 1 – PARTE 1	141
ANEXO 8 - TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM 1 – PARTE 2	141
ANEXO 9 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RETROSPECTIVA	141

1. INTRODUÇÃO

“A conversa cotidiana é a pedra fundamental da socialidade.”

Pedro Garcez

1.1. Contextualização da pesquisa

O interesse pelos estudos sobre a comunicação intercultural nasceu da experiência da pesquisadora deste trabalho como professora de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) que, trabalhando com alunos intercambistas em contexto de imersão acadêmica, buscava adequar o ensino do conteúdo linguístico e cultural às diferentes formas de aprendizado dos alunos. Com esse objetivo, passou a investigar a negociação linguístico/comunicativa do professor de PLE e do aprendiz, quando essa migra das práticas discursivas de uma cultura para práticas de outra cultura. Essa investigação se adequa aos aspectos relacionados à comunicação intercultural que interferem na prática de ensino na sala de aula de PLE, visto que língua e cultura põem em evidência a compreensão de como se usa e compreende a língua estrangeira, tornando-se um fator diferenciador do contato entre professores e aprendizes na sala de aula de PLE.

Os estudos crescentes no campo da comunicação intercultural (SCHÜTZ, 1979 [1944], 2010; CLYNE, 1994; GUMPERZ, 1982, 2002; SPENCER-OATEY, 2007; SCHRÖDER, 2005, 2008, 2011, 2015; WIERZBICKA, 1991, 1997; KÖNIG, 2010) dedicam-se aos processos de comunicação entre participantes de culturas diferentes e, dessarte, ocupam uma posição importante dentro do contexto de ensino/aprendizagem de PLE. Sendo a sala de aula de PLE um lugar propício à prática social entre participantes, oriundos de grupos sociais diferentes, que se transformam em uma inter-relação discursiva, é também função do professor promover situações que permitam aos aprendizes interagirem e se transformarem em relação à nova língua.

A partir da concepção de que a sala de aula de PLE é um espaço de produção e construção de curiosidades e desafios em um contexto com indivíduos linguístico e culturalmente distintos, em que se encenam e se transformam representações e identidades

sociais, verificou-se que essa sala de aula específica é um ambiente significativo para o desenvolvimento das competências linguísticas. Corroborando com König (2010), a partir da percepção de que a identidade não é percebida como fixa, mas como uma realização comunicativa construída na interação, acredita-se ser pertinente refletir sobre os processos identitários dos sujeitos (professor e aluno) envolvidos nesse espaço, considerando a prática discursiva intercultural através de negociação de categorizações de co-pertencimento, que materializa sentido em suas formas enunciativas, assim como em gestos, posturas, movimentos que se constituem como relevantes na fala-em-interação.

Quanto à relação entre construção identitária, negociação de categorização de co-pertencimento e ensino de línguas estrangeiras, diversos estudos foram desenvolvidos com o objetivo similar desta investigação, tais como a questão da construção identitária encontrada nos discursos de professores de Língua Estrangeira (RICHARDS, 2006; GRIGOLETTO, 2001; RESENDE, 2009), o gerenciamento da análise da Categorização de Pertencimento em sala de aula (SAMPAIO, 2015; SACKS, 1972, 1992; SCHEGLOFF, 1974, 2007) e a construção identitária de aprendizes de PLE (FONSECA, 2009; PEREIRA, 2005).

Embora existam muitos estudos, especialmente no campo da aprendizagem de ensino de língua estrangeira, com relação à questão metodológica, poucos são vinculados em dados empíricos gravados e analisados a partir das ferramentas da Análise da Conversa (AC) referentes à questão da compreensão das Categorias de Pertencimento construídas para o entendimento da organização da realidade social e da conduta dos aprendizes de PLE na construção mútua da identidade em sala de aula de PLE.

Assim, a presente pesquisa busca elaborar uma análise voltada para o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira na perspectiva da interação social, com orientação metodológica da Sociolinguística Interacional (SI), da Pragmática Intercultural e da Análise da Conversa (AC).

1.2. Formulação do problema

A formação de professores é uma das áreas em Linguística Aplicada (LA) que mais tem crescido nos últimos tempos (ALMEIDA FILHO, 1999, 2011; ARAÚJO, 2004; CELANI, 2003; GIMENEZ, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2004) e os estudos nessa área

focalizam, dentre diversos outros temas, a formação do professor reflexivo (ALMEIDA FILHO, 1999, 2011; ARAÚJO, 2003, 2004; BARCELOS, 2006), como profissional capaz de analisar criticamente sua prática por meio de maior compreensão da relatividade de suas crenças a respeito de si mesmo, de seus alunos e da natureza e repercussão do seu ensino. Assim, um tema central de estudos na área de formação de professores vem sendo a investigação de processos identitários de professores e alunos que se constroem na interação face a face na sala de aula de PLE.

Respalhada teoricamente na teoria de desenvolvimento humano e na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1996), pode-se compreender a formação do desenvolvimento identitário e a negociação de categorização de pertencimento no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira a partir das relações sociais que os alunos estabelecem em sala de aula interagindo com o professor e com outros alunos. A identidade individual é formada por processos sociais, dos quais Vygotsky (1996) enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo por meio da aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio social. Para o teórico, o sujeito adquire conhecimento a partir de relações pessoais e da troca com o meio em um processo de mediação, ou seja, na interação entre um mediador e um mediado. As funções mentais superiores advêm, portanto, da interação social com esse meio, da cultura, da história e da comunidade na qual se insere. Dessa forma, ao ingressar no contexto educacional de uma sala de aula de línguas estrangeiras, o professor e seus alunos continuam envolvidos em um mundo social, com sua própria história, que se entrelaça com a dos alunos, tecendo assim um novo ambiente discursivo.

Dentro desse contexto educacional, a compreensão das categorizações de co-pertencimento contribui para o entendimento da organização da realidade sócio-interacional. Os conhecimentos dos alunos e professores na sala de aula de língua estrangeira são acessados com relação às categorias de co-pertencimento dos participantes na interação. A partir do estudo das ações e descrições que invocam essas categorias, é possível sistematizar um entendimento de como os participantes da fala-em-interação da sala de aula produzem conhecimento intersubjetivo sobre práticas de categorização, orientando-se para negociações identitárias.

Seguindo essas premissas, percebe-se que, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e especialmente na cidade de Viçosa, essa relação de transformação e negociação de processos identitários é intensificada pelo fato de que alunos intercambistas de nacionalidades diversas escolhem essa cidade para estudar e, conseqüentemente, realizam uma interação social com os

estudantes universitários e os habitantes da cidade. Hodiernamente, a universidade, com aproximadamente 20 mil alunos, recebe mais de 250 alunos intercambistas de nacionalidades distintas por ano. O contato entre diferentes culturas dos alunos intercambistas e dos alunos brasileiros é reconhecido na interação que vem transformando os hábitos existentes na cidade de cerca de 77 mil habitantes.

A relação entre a cultura brasileira e essa diversidade cultural implantada na UFV e na cidade de Viçosa tem resultado em um diálogo que afeta e/ou pode modificar os padrões culturalmente específicos de comportamento de alunos intercambistas e brasileiros. Por exemplo, com a demanda de alunos intercambistas que passam uma temporada de seis meses a um ano na cidade, surgiram pensões em casas que recebem apenas estrangeiros. Nessas acomodações, vivem alunos de nacionalidades diversas e que, geralmente, não falam português, a princípio, mas que se comunicam em um âmbito intercultural favorável ao aprendizado linguístico e cultural. Essas casas proporcionam atividades de lazer e oferecem informações de atrativos culturais na cidade. O comércio da cidade também tem se movimentado com a chegada de alunos estrangeiros e surgiu a necessidade de uma comunicação verbal entre os comerciantes e esses novos clientes.

Essa dinâmica, que surge a partir da presença de contatos interculturais ocorridos na UFV, oferece condições para que uma análise das negociações identitário-culturais de alunos estrangeiros intercambistas no Brasil seja realizada. Ao mesmo tempo, a presença dessa dinâmica multicultural na UFV considera importante que o profissional de ensino de PLE reflita sobre teorias da comunicação intercultural e sobre o pano de fundo sócio-cultural dos seus alunos. A partir das experiências na prática, o professor também começa a investigar/analisar sua história de vida profissional, sua (auto-) definição profissional, suas práticas de ensino e seu local cultural, ou seja, sua identidade como brasileiro.

Diante dessa perspectiva, observa-se que, em sala de aula de PLE, não só os alunos, mas também os professores de línguas expõem suas vidas, experiências, histórias e culturas. Eles trazem suas teorias e crenças sobre o que o bom professor é e faz, seus conhecimentos de teoria da educação, de pesquisa e de desenvolvimento humano. Trazem suas 'personalidades' e estilos de ensino que são moldados por interações sociais e culturalmente ancorados. Muitas vezes, opõem-se às opiniões, crenças, valores e expectativas sobre o comportamento, escolhas e educação uns dos outros. Nessa perspectiva, o presente trabalho visa investigar como as experiências vivenciadas pelos professores e pelos alunos estrangeiros de PLE influenciam as

construções de si mesmos e do outro e como esses processos tornam-se visíveis nas falas sobre tais experiências.

Em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional na interação face a face entre professor e aluno em sala de aula, cabe perguntar: como são construídas e transformadas as visões de si e do outro que professores e alunos de PLE têm com relação à sua formação e à sua respectiva cultura? Como eles observam a transformação de si mesmos? Até que ponto elementos verbais, prosódicos, paraverbais e não-verbais viabilizam a negociação de conhecimentos, experiências e valores culturais e pessoais? Numa tentativa de buscar respostas para essas perguntas, propõe-se, com este trabalho, realizar uma investigação acerca das perspectivas comunicativas e extracomunicativas¹, a partir de dois passos:

a) na perspectiva comunicativa, visa-se investigar a fala de alunos e professores, partindo de entrevistas e questionários dos professores e alunos de PLE;

b) na perspectiva extracomunicativa, observa-se também, como se dá a interação face a face entre professores e alunos na sala de aula de PLE, para investigar esses aspectos por intermédio de questionamentos levantados nas filmagens de interação em sala de aula de PLE.

Sendo assim, este projeto de pesquisa empírico, ancorado na teoria da comunicação intercultural, busca analisar os padrões linguísticos e as atitudes comunicativas e extracomunicativas que indivíduos realizam e desenvolvem no decorrer de um encontro intercultural. Dessarte, a investigação de dados concretos gravados e transcritos é um caminho válido para iniciar uma pesquisa que busca se aproximar da perspectiva participativa de processos identitário-culturais das pessoas que estão envolvidas.

Essa investigação integra-se ao projeto “Guarda-Chuva” intitulado “Comunicação intercultural em contatos de duração maior: processos linguísticos e (auto-) reflexivos”, coordenado pela professora Ulrike Schröder,² por contribuir para a pesquisa intercultural cujo principal foco metodológico está nas situações de interação concreta. Nesses encontros, pergunta-se pelas predisposições individuais e pelas pressuposições culturais e sociais dos participantes a serem filmados, que se tornavam visíveis na fala. O projeto parte de uma perspectiva empírica, microanalítica, comunicativa e com base na língua em uso. O objetivo geral do projeto é a criação de um corpus de vídeos e suas transcrições que serve como base

¹ Entende-se por atitudes comunicativas as funções linguísticas como se dão nas produções na fala dentro da interação dos interlocutores e os extracomunicativos as ações reflexivas a partir da perspectiva do observador, ou seja, é o olhar do próprio participante como um aprendiz de PLE e/ou do professor que se encontra fora da comunicação e observa o que está acontecendo.

² O projeto foi um subprojeto (2012-2016), realizado pelo Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter-)Cultural em Interação – NUCOI que tem seu próprio site: <<http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>> em que também há acesso ao corpus criado pelo grupo.

para analisar padrões linguísticos, meta-cognitivos e a interação na comunicação, e um dos objetivos específicos é analisar como são articuladas e como se exprimem, em momentos distintos do contato intercultural, as pressuposições conversacionais, incluindo as teorias sobre comunicação em si, análises de categorização de pertencimento, a elaboração de face e os estilos de fala distintos, no comportamento verbal, vocal e visual-corporal.

Dessa forma, a pesquisa focaliza ações comunicativas *in situ*, entendendo a língua como um produto, e tais questões tornam-se relevantes nas categorias de pertencimento projetadas pelos participantes na fala-em-interação, nas ações e na transformação de identidades que se fazem presentes na interação de professores e alunos em sala de aula de PLE. Tais interações demonstram a inter-relação existente entre os processos de (re-)construção identitária que ocorrem na interação nas aulas de PLE na tentativa de sistematizar um entendimento de como os participantes de sala de aula produzem conhecimento sobre práticas de categorização. Na visão comunicativa interacional, a cultura é observada como um mecanismo condutor em processos de interação, sendo orientada por meio de conhecimentos, expectativas e padrões cognitivos. Como ponto de partida da investigação presente, observam-se as interações na aula de PLE em suas predisposições individuais de professores e alunos que se misturam com pressuposições culturais e sociais.

Portanto, esta investigação justifica-se por duas razões. A primeira deve-se à relevância da investigação das negociações e reconstruções identitárias de professores e alunos em sala de aula de PLE, a partir da compreensão das categorias de pertencimento para o entendimento da organização e conduta social dos participantes. Do ponto de vista da teoria sociocultural, o aprendizado de uma língua se dá pela interação entre o aprendiz, o professor, a língua e o meio social em que o sujeito está inserido. Assim, corrobora-se essa ideia com Paiva, ao afirmar que: “Mediação é um princípio fundamental e linguagem é um artifício que medeia atividades sociais e psicológicas” (PAIVA, 2008, p. 406)³. Logo, o aprendizado depende da interação e de processos compartilhados.

A segunda justificativa deve-se à carência de estudos mais profundos, linguístico e empiricamente ancorados, que focalizem a interação face a face entre o professor e o aluno em sala de aula de PLE, mais específico na área de formação de professores de Português como Língua Estrangeira. De fato, o campo dos estudos sobre a negociação e reconstrução identitária de professores e alunos de PLE está crescendo significativamente (ALMEIDA FILHO, 2011) e também podem ser observados cada vez mais estudos nos campos da

³ “Mediation is a fundamental principle and language is a cultural artifact that mediates social and psychological activities” (PAIVA, 2008, p. 406)

Linguística Aplicada (CORACINI, 2003). Todavia, necessita-se de mais estudos que juntem as perspectivas de processos identitários de alunos e professores de PLE a partir da compreensão das categorizações de pertencimento.

Dessa forma, examinam-se os processos que se concretizam na interação face a face entre professores e alunos de PLE em relação à área de ensino/aprendizagem de LE, dentro da perspectiva sociocultural.

1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a construção identitária a partir da compreensão das categorias de pertencimento em interação face a face ao longo do processo de ensino/aprendizagem de alunos e professores de PLE. Por meio de entrevistas, questionários, narrativas de aprendizagens e filmagens de interações em sala de aula de PLE, verifica-se como se orientam as ações dos participantes, professores e alunos, enfocando especialmente nas categorizações de pertencimento culturais na interação na sala de aula e na reflexão sobre transformações identitárias no decorrer das experiências interculturais dos alunos e das experiências dos professores. Isso implica os seguintes objetivos específicos:

a) Verificar a construção de categorias de pertencimento culturais que surgem e são negociadas dentro de sala de aula de PLE. Dispõe-se a investigar as pistas de contextualização no nível visível da comunicação como indicadores de transformações, como intimidade, polidez, trato e diferenças de categorização cultural, em análises de filmagens de interações face a face entre professores e alunos em sala de aula de PLE;

b) Investigar, nas filmagens, se há conflitos ou mal-entendidos na interação intercultural com o objetivo de descobrir quais as divergências e convergências com relação à construção de significados na língua-alvo a partir da metodologia da Análise da Conversa;

c) Analisar modificações comunicativas dos professores e dos alunos a partir da interação das várias culturas, uma vez que a experiência da pesquisadora da presente tese como professora do PLE revelou que, no decorrer de tempo, há mudanças nas atitudes e comportamentos de alunos e professores a partir da interação face a face. Para tal, por exemplo, a investigação das tomadas de turnos e das vozes polifônicas presentes nos discursos, junto à sua possível mudança no decorrer do tempo, torna-se uma ferramenta útil;

d) Analisar narrativas e falas voltadas para perguntas explícitas sobre possíveis transformações identitárias e negociação de categorias de co-pertencimento dos alunos de PLE por meio de questionários.

Para que os objetivos apresentados possam ser alcançados, as perguntas que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa são:

1. Como as experiências dos professores participantes da pesquisa, ao vivenciarem um contexto intercultural interagindo com alunos intercambistas, transformam as predisposições individuais nos discursos?
2. Como os participantes (professores e alunos) criam discursos a partir de experiências significativas vivenciadas nas interações interculturais?
3. De que maneira a participação e a reflexão discursiva nesses encontros interculturais contribuem para a categorização de pertencimento cultural e para a construção e negociação da identidade dos professores e alunos?

Visando responder essas perguntas, a tese está organizada da seguinte forma: no capítulo 2, é apresentada a fundamentação teórica que versa sobre a sociolinguística no contexto da Linguística Aplicada, bem como sobre a organização conversacional e seus conceitos teórico-metodológicos, seguindo de estudos sobre a identidade, sobre categorização de pertencimento e os estudos da comunicação intercultural.

No capítulo 3, é apresentada a metodologia do trabalho, o contexto a ser explorado, dados dos participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo 4, são mostradas as análises empíricas dos resultados e das discussões referentes às entrevistas, narrativas, questionários e filmagens: quais as expectativas que os participantes possuem, como aprendem e como relatam as negociações de co-pertencimento ligada às transformações identitárias em interações interculturais.

No capítulo 5, por fim, apresentam-se as conclusões, retomando as perguntas de pesquisa e apontando as contribuições e limitações do trabalho, bem como as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Falar de identidade e de linguagem é transformar o sujeito numa palavra de intervalo no decurso de sua vida e de sua história e essa palavra comprometida não é senão o próprio sujeito por intermédio do discurso.”

Maria José Coracini.

Este capítulo teórico encontra-se dividido em cinco partes. Primeiramente, apresenta-se a abordagem teórico-metodológica da Sociolinguística Interacional para situar a investigação no contexto da Linguística Aplicada; na segunda parte, evidencia-se a organização conversacional face a face com base na Análise da Conversa; na terceira parte, consideram-se os aspectos metodológicos desta investigação; na quarta parte, destaca-se a importância dos estudos sobre categorias de pertencimento na negociação das identidades de professores e de aprendizes de PLE para um ensino reflexivo; e, por último, na quinta parte, investiga-se a relação entre a língua, cultura e identidade dentro do contexto da comunicação intercultural.

2.1 O interesse pela interação cotidiana no contexto da Linguística Aplicada

Sendo a Linguística uma área abrangente, que abre espaço para diversas concepções da língua e da fala, ela é abalizada como uma ciência que busca desvendar os fenômenos da língua em suas diversas particularidades no seu uso cotidiano. Na concepção de estudo da língua em sua interface com aspectos culturais e sociais, surge a Sociolinguística Interacional: ciência que investiga interações sociais situadas no relacionamento entre participantes. É considerada como o estudo entre a língua e a sociedade através do uso da fala em contextos sociais específicos (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). Nesse contexto, a Sociolinguística Interacional mescla o estudo da Sociologia, da Antropologia (SCHEGLOFF, 1991) e da Linguística. Assim, a Sociolinguística vem ressaltar que, entre sociedade e língua, não há uma relação de mera casualidade, pois, desde que o falante nasce, uma infinidade de signos linguísticos chega até ele por meio da comunidade que o cerca e suas capacidades comunicativas começam a tornar-se reais quando, por associação e imitação, principiam a formular suas mensagens.

O termo ‘Sociolinguística’ fixou-se a partir de 1964, a contar dos estudos de William Labov (2008), John Gumperz (1982, 2002) e Dell Hymes (1974) com base na relação entre a linguagem e a sociedade, na qual abordavam a hipótese de que a Sociolinguística deve demonstrar as variações linguísticas e sociais, ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura dessa mesma sociedade. Nesse sentido, a proposta inicial da Sociolinguística era identificar um conjunto de fatores socialmente definidos como idade, classe social, escolaridade, sexo/gênero, motivação linguística, com os quais se supõe que a diversidade linguística esteja relacionada. Em outras palavras, a Sociolinguística é uma continuidade dos estudos da Linguística do começo do século XX, em uma corrente chamada Antropologia Linguística, para a qual linguagem, cultura e sociedade são considerados fenômenos inseparáveis. Nessa perspectiva, a língua estabelece uma relação com a sociedade, e, sendo assim, a Sociolinguística focaliza analisar a fala em ação, ou seja, como se comunicam os participantes sociais em diversas situações de comunicação.

Ao considerar a relação entre cultura, sociedade e indivíduo, John Gumperz (1982) desenvolve a Sociolinguística Interacional e documenta o impacto dessa relação na interação social cotidiana das pessoas. A teoria da Sociolinguística Interacional foi apresentada por Gumperz, inicialmente, na sua obra intitulada *Discourse Strategies* (1994 [1982]), na qual, para o autor, a comunicação é uma atividade social e culturalmente construída, refletindo

significados sociais que são transcritos nas falas em interação corroborados pelos interlocutores com o objetivo de alcançarem o sucesso nos propósitos comunicativos.

A Sociolinguística Interacional (doravante SI) aborda o fenômeno linguístico na compreensão das interações sociais, interpreta o que os interlocutores falam, verificando os diferentes tipos de relacionamentos estabelecidos pela fala por meio da descrição de estratégias de contextualização. Vistas como pistas de natureza sociolinguística, essas estratégias são utilizadas pelos participantes em uma interação para sinalizar intenções comunicativas ou para inferir intenções conversacionais dos interlocutores, fornecendo base relevante para a interpretação da comunicação, tais como: pausas, interrupções, risos, reparos e entonação de voz, trazendo assim um significado social nas ações dos participantes nos encontros.

Seguindo essa perspectiva, a SI considera a posição do interlocutor como sendo a de quem procura entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, indagando sempre em que lugar se situa o contexto da fala, ressaltando a natureza dialógica na comunicação humana, na co-construção do significado e da ação. Assim, ao propor o estudo do uso da língua na interação social, a SI observa os interagentes em eventos sociais, considerando dados da enunciação sobre os participantes, de referência, de espaço, de tempo e, sobremaneira, do modo como os participantes sustentam o contexto interacional em seu curso comunicativo.

O interesse pela linguagem incorporado às investigações da Linguística Aplicada deu origem aos estudos da Etnografia da Fala por Hymes (1974) e Gumperz (1982), pelos quais os etnógrafos observam o significado dos objetos, pessoas e eventos em diferentes situações, grupos ou sociedades. O estudo etnográfico caracteriza-se nas questões de pesquisa da linguagem durante a observação participante, na qual o etnógrafo entra no campo de pesquisa como um aprendiz a fim de investigar o uso da linguagem, bem como crenças e atitudes organizadas e avaliadas de acordo com as normas culturais.

Além da SI, para compreender e investigar como os participantes realizam ações cotidianas através da fala-em-interação, utiliza-se a Etnometodologia como uma corrente sociológica que busca investigar a linguagem com papel fundamental dentro da ordem social, por meio da qual os participantes fabricam significados. Sendo o interesse dos sociólogos o estudo das ações cotidianas na vida das pessoas, a Ciência da Etnometodologia é observada como:

a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática (COULON, 1995, p. 30).

A ciência da etnometodologia iniciou-se com base no projeto científico sobre a organização social de Harold Garfinkel (1967), que objetiva especificar uma teoria investigativa cujo ponto de partida é a organização das ações cotidianas privilegiando o estudo da conversa, como interação que revela propriedades ordenadas nas mais diferentes circunstâncias das realizações de interações comunicativas. Fundada nas relações da linguagem em contextos de interação social na vida comum, a etnometodologia requer apoio da Sociolinguística na análise contextualizada de dados empíricos originários da fala-em-interação.

Com bases sociológicas, a etnometodologia tenta resolver o questionamento de como a ordem social é alcançada por meio de estudos de como as pessoas geralmente interagem com outras pessoas. Dito de outra forma, a etnometodologia investiga como as pessoas convivem em práticas sociais nas quais ações sociais são tratadas como realizações cotidianas, como por exemplo, uma conversa ao telefone, uma conversa em uma festa, uma conversa em sala de aula.

De acordo com Coulon (1995), os estudos de Garfinkel sobre a etnometodologia residem na constituição da ação social do conhecimento e no âmbito da oposição à *Teoria da Ação* de Talcott Parsons (GUESSER, 2003), em que modelos sociais normativos têm funções relevantes que regulam as condutas e estabelecem a ordem, submetendo os atores sociais à norma pré-estabelecida. Nesse sentido, Garfinkel observou que os indivíduos interiorizam as regras sociais e as formas de condutas, e utilizam dos símbolos pré-existentes nos encontros sociais e nas práticas comunicativas para construir um processo de interpretação desses eventos. Em outras palavras, a etnometodologia analisa os comportamentos cotidianos como componentes para toda conduta socialmente organizada. Com base na análise defendida por Garfinkel da interação com o meio, a etnometodologia apresenta os seguintes conceitos epistemológicos e metodológicos: prática (ou realização), indicialidade, reflexividade, relatabilidade (ou *accountability*) e a noção de membro (GUESSER, 2003).

O conceito de prática, ou realização, indica uma preocupação da etnometodologia com as atividades práticas, cotidianas da vida, buscando examinar empiricamente os métodos que os indivíduos empregam a fim de atribuir sentido às suas ações. Esse conceito mostra que a

etnometodologia se preocupa em examinar os métodos ou práticas que as pessoas usam para se adaptarem a certas regras da convivência social.

A indicialidade reconhece que uma palavra pode ter significados diferentes em situações diferentes. Assim, é necessário que as pessoas observem as informações adicionais que vão além do entendimento da palavra. Para cada pessoa, o significado da linguagem cotidiana dependerá do contexto em que ela se manifesta. A reflexividade está relacionada às práticas sociais resultantes das interações entre as pessoas, influenciando os participantes de grupos sociais, em outras palavras, esse conceito encontra-se no processo em que uma ação produz uma reação sobre quem as criou.

Já o conceito de relatabilidade (ou *accountability*) é considerado a partir do grupo social investigado, que descreve suas atividades cotidianas de acordo com os sentidos e significados que ele possui. Esse conceito pode ser compreendido como uma comprovação de uma pessoa ou grupo social para sua conduta em uma atividade, ou seja, é uma explicação que as pessoas utilizam para analisar e criticar situações específicas.

A noção de membro é entendida como a concepção de um indivíduo ao pertencer a um grupo, que compartilha a linguagem do grupo. Esses conceitos norteiam a ciência da etnometodologia direcionando os estudos para a compreensão da construção do cotidiano, valorizando a organização social por meio das práticas de um grupo.

Garfinkel se opõe à abordagem teórica da sociologia tradicional, que parte da suposição de que a ação humana possa ser analisada a partir de um ponto de vista objetivo, bem como à noção da racionalidade, conduzindo seus estudos para a realidade social como sendo uma realidade local e intersubjetivamente criada. Seguindo essa linha metodológica, o pesquisador aborda a ciência que tem como foco a comunicação oral, ou seja, o uso da linguagem em interação, alinhando seus estudos à visão da *Fenomenologia Social*, desenvolvida por Alfred Schütz (2010 [1979]), cunhada pela Sociologia do Conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 1999 [1966]), a qual privilegia a construção intersubjetiva da realidade. A fenomenologia interpreta a noção de realidade social, acessando as experiências cotidianas, no sentido de compreender como os indivíduos percebem-se, interagem e estabelecem relações sociais em seus respectivos contextos interacionais.

Dessarte, a Fenomenologia Social é a ciência que investiga a experiência humana no cotidiano das pessoas, ou seja, é a observação do entendimento do próprio ser que depende da relação com os outros indivíduos. A fenomenologia reconhece que nenhuma visão de mundo pode ser aceita se não houver uma experiência subjetiva que a torne aceitável e, sendo assim,

o suporte teórico de Schütz é relevante na análise do mundo social por investigar a interpretação intersubjetiva dos atores sociais para a compreensão de suas ações e de seu mundo. O interesse de Schütz é estudar a vida cotidiana das pessoas e, assim, ele propõe o estudo dos processos de interpretação que as pessoas utilizam em suas vidas diárias, através do entendimento dos processos linguísticos e sociais, observando as diversas características da essência social.

Diante do *corpus* investigado nesta pesquisa, corrobora-se a ideia de Schütz de que o estrangeiro busca interpretar os novos padrões culturais de um novo grupo social ao qual se aproxima em correspondência do conhecido. O aprendiz de uma língua estrangeira experimenta primeiro o novo mundo sociolinguístico como um campo de ações com contradições. Para Schütz, o termo ‘estrangeiro’ significa “um indivíduo adulto do nosso tempo e civilização que tenta ser permanentemente aceito ou ao menos tolerado pelo grupo ao qual ele se aproxima.” (SCHÜTZ, 1944, p. 499)⁴. E em seus estudos sobre a experiência de alguém de fora ou estranho a um grupo enfatizando sua adaptação, Schütz valoriza o conhecimento cotidiano expresso nos meios das manifestações de construção de sentido nos vários encontros comunicativos, e esses aspectos intersubjetivos são o que respaldam pesquisas sociais.

Com o propósito de investigar a aproximação dos indivíduos em ajustamentos sociais, Schütz avalia primeiramente o indivíduo como em um campo de ações reais e depois como um objeto de pensamento. O indivíduo inserido no mundo social observa o que acontece ao seu redor e se interessa no segmento de seu alcance; em outras palavras, o indivíduo busca um conhecimento de elementos relevantes para a compreensão do mundo social, teoria chamada de ‘Teoria da Relevância’ (SCHÜTZ, 1944, p. 500). Essa teoria baseia-se no conhecimento familiar (*knowledge of acquaintance*) e no conhecimento social (*knowledge about*), os quais ilustram o conhecimento do homem social que se interessa nos planos de vida, de trabalho e de lazer e também nas relações dos elementos principais que dominam o mundo social. Assim, a interpretação do mundo social investigado com base teórica da Fenomenologia oferece base sócio-empírica para as pesquisas sobre interação sócio-cultural.

Ao analisar essas várias áreas de investigação da linguagem e dos seus aspectos relacionados com a sociedade, a Linguística Aplicada se vale das teorias sócio-empíricas para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de línguas. Tendo surgido entre as décadas de 50 e 60, a Linguística Aplicada pretende investigar as questões referentes à

⁴ “an adult individual of four times and civilization who tries to be permanently accepted or at least tolerated by the group which he approaches” (SCHÜTZ, 1944, p. 499)

utilização da linguagem em pesquisas empíricas e teóricas do ensino e aprendizagem de línguas, e, seguindo essa perspectiva, observa-se que o ensino de línguas estrangeiras é formado por processos de interação e negociação de significados (FOSTER, 1998). A aprendizagem é vista, então, como um processo social e cognitivo e, a partir dos conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1996), defende-se que os estudantes desenvolvem a competência interacional como habilidade para se comunicar.

De acordo com a teoria vygotskiniana, o processo de ensino-aprendizagem se constitui dentro de interações que vão se originando nos diversos contextos sociais, sendo que a aprendizagem acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, os chamados ‘andaimes’ (PAIVA, 2008). O conceito de *scaffolding* ou escalonamento, derivado da ZDP, abarca a aprendizagem de língua estrangeira como um processo de interação dinâmica em uma relação direta entre aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz por meio da interação com interlocutores mais capazes de se comunicarem e interagirem socialmente.

Dentro desse processo de interações sociais e de desenvolvimento linguístico, observa-se que as identidades dos professores e dos alunos são transformadas em sala de aula, na interação social e, concomitantemente, as categorias identitárias como aluno e professor são negociadas em uma interação particular ou em grupo, e isso pode ser demonstrável na análise de aspectos locais e ocasionais de acordo com os interesses dos participantes. Portanto, não se pode atribuir uma categoria de identidade sem que se considere a interação real dos participantes, suas orientações e ações a cada momento na interação, pois, como ressalta Moita Lopes em função da importância da (re)construção das identidades sociais em sala de aula:

O que se está aprendendo na sala de aula de línguas é o que fazemos o tempo todo como participantes do mundo social: construir significados. Fica clara, assim, a relevância dos significados e de como aprendemos a construí-los nesse contexto para nossa ação no mundo fora das paredes da escola. (MOITA LOPES, 2002, p. 193).

A interação social na sala de aula de língua estrangeira funciona como um conjunto interacional que auxilia e permite que os significados de uma comunicação sejam construídos indicando os objetivos dos participantes nas interações. Assim, com base na sociolinguística interacional, o sociólogo Erving Goffman (1980, 1982, 1995, 2002), juntamente com o

linguista John Gumperz, ressaltam que a linguagem é um fenômeno social em um processo interacional e de construção de significados culturais.

Em seus estudos, o pesquisador canadense Goffman realizou observações empíricas com o objetivo de conhecer os participantes do mundo social, e observou que “qualquer grupo de pessoas desenvolve uma vida própria que se torna significativa [...] e uma boa forma de conhecer qualquer desses mundos é submeter-se à companhia de seus participantes, de acordo com as pequenas conjunturas a que estão sujeitos” (GOFFMAN, 1995, p. 8).

Seus estudos versam sobre a comunicação e a interação face a face e se preocupam com a linguagem como um sistema de regras linguísticas, assegurando que todo ser humano vive em um mundo social, no qual está em contato com outros sujeitos. Nesses contatos, ocorre a interação, na qual os participantes são levados a exteriorizar uma imagem de si e, a partir da linguagem, pode-se analisar a imagem social que os participantes do mundo social têm de si mesmos nos momentos de interação e a imagem que os outros têm deles.

Goffman estuda a situação social engendrada na comunicação face a face e descreve a complexidade das variáveis sociolinguísticas envolvidas na interação, assinalando a importância do valor atribuído a essas variáveis pelos participantes durante uma situação social. Seu interesse pelos correlatos linguísticos da estrutura social se volta para ocasiões sociais toda vez que um indivíduo se fizer presente diante de outras pessoas. Nesse sentido, Goffman define ambiente social como:

um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. (GOFFMAN, 2002, p. 17)⁵

As situações de interação que Goffman investiga estão situadas em circunstâncias particulares da vida social, na qual verifica-se como é elaborada a construção dos significados cognitivos dentro dessas práticas sociais. Sendo assim, o estudo da situação social é sustentado por uma conversa socialmente organizada, através ao qual Goffman obteve suas análises sobre as interações da fala em que os atores mantêm um sistema de ações ratificadas ou não. O sociólogo focaliza a situação de comunicação adotando uma perspectiva social entre os interlocutores nas interações face a face, e destaca a possibilidade de monitoramento e organização social.

⁵ Tradução de Pedro M. Garcez do texto original “The Neglected Situation” publicado por Goffman em dezembro de 1964 no periódico *American Anthropologist*.

Nesse sentido, em uma sala de aula de língua estrangeira, há uma série de estruturas potenciais a serem utilizadas pelos interlocutores e estas estabelecerão uma estrutura de participação que orientará a fala dos mesmos, definindo direitos e deveres de fala em uma determinada interação social. Assim, por exemplo, regras de organização de tomada de turno da fala são estabelecidas e podem ser investigadas na interação face a face da sala de aula, como por exemplo, as sobreposições, as pausas, hesitações, reparos, correções e a sequencialidade. Esses conceitos estão relacionados implicitamente na organização das interações na medida em que os turnos de fala revelam um caráter sequencial que projetam uma ação linguística e culturalmente negociada, tornando-se, assim, relevante no turno seguinte.

Nota-se, que os estudos empíricos e o conhecimento advindo da corrente da Sociolinguística Interacional contribuem para melhorar os estudos da Linguística Aplicada, pois é possível observar práticas de linguagem significativas com o objetivo de investigar dados sobre a linguagem, assim como fatores socioculturais que se entrelaçam na fala-em-interação de participantes sociais.

2.2 A organização conversacional face a face

Sendo a conversa entendida como um evento social, uma prática inerente ao homem, em qualquer agrupamento conversacional, observam-se normas e convenções sociais que são próprias de uma comunidade de fala. E é por meio dessa organização interacional que os participantes são considerados sociais, visto que desempenham seus papéis nas interações e constroem imagens de si mesmos a partir do olhar do outro e, igualmente, constroem imagens dos outros, constituindo assim suas identidades. Nesse sentido, o homem social, por meio da interação conversacional, relaciona-se e assume comportamentos sociais, pois “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos” (MARCUSCHI, 2003, p. 14). Posto isto, na conversa face a face, como nas interações na sala de aula de PLE, os participantes devem estar engajados em uma interação focada em trocas imediatas. Para que essa interação ocorra, é necessário que haja pelo menos dois interlocutores e uma troca de turnos, que estejam ligados cognitivamente, a partir de perguntas e respostas, asserções e réplicas.

A conversa face a face ocorre em um eixo simultâneo através do qual os participantes compartilham conhecimentos linguísticos e sociais comuns, por meio de enunciados, gestos, olhares, sorrisos, expressões faciais e movimentos. A partir da ótica da Análise da Conversa (AC), a conversação é considerada uma atividade linguística estruturalmente organizada, ocorrendo, geralmente, em um contexto em que os participantes estejam engajados. Garcez (2008) aponta as características da corrente que estuda a conversa cotidiana e afirma que a AC descreve os procedimentos usados por quem conversa a fim de produzir suas próprias ações, bem como para compreender e saber lidar com as ações dos outros. Para o estudioso, a Análise da Conversa tem:

um interesse central em se chegar a uma descrição da ação humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem. Trata-se de uma investigação sobre a observação, o registro e a transcrição de dados empíricos da fala-em-interação situada no tempo e espaço (GARCEZ, 2008, p. 22).

Fazendo uma retomada nos estudos sócio-empíricos da conversa cotidiana, observa-se que, com a expansão dos estudos da etnometologia, a Análise da Conversa surge a partir da década de 70, caracterizando-se por buscar compreender os métodos utilizados pelos atores sociais enquanto eles desempenham seus diferentes papéis na sociedade. Desenvolvida nos estudos da Sociologia norte-americana por Harvey Sacks (1972, 1974, 1992), Emanuel Schegloff (1974, 1982, 1985, 1992, 2000 e 2007) e Gail Jefferson (1974, 1992, 2003), a AC conquistou espaço expressivo por pesquisadores adeptos a áreas das Ciências Humanas. No Brasil, a AC teve sua primeira publicação em 1986 com Luiz Marcuschi, na obra intitulada *Análise da Conversação* (2003) e, mais tarde, com a tradução do livro de Catherine Kerbrat-Orecchioni *Análise da Conversação, princípios e métodos* (2006).⁶

Marcuschi, com pesquisas voltadas para questões intraculturais,⁷ debruça-se na descrição linguística do texto falado e do estudo da organização social, tendo como base empírica-metodológica a natureza dialógica da comunicação humana intrínseca na construção do significado dentro da fala-em-interação. Ressalta-se que o significado social só tem sentido nas interações por estarem em constante construção pelos atores do evento social, e, como essa interação depende desses participantes, a presente pesquisa sócio-empírica faz-se necessária dentro do suporte teórico-metodológico da Análise da Conversa, através do estudo

⁶ O termo ‘Análise da Conversação’, utilizado por Marcuschi e Kerbrat-Orecchioni, apresenta uma abordagem mais especificamente linguística. Utilizo o termo ‘Análise da Conversa’ por este apresentar uma abordagem mais empírica dos dados para uma investigação na área da Linguística Aplicada.

⁷ Questões voltadas para o entendimento de cultura em relação a aspectos e diversidades dentro do Brasil.

realizado nas atividades da vida cotidiana dos aprendizes de PLE, que esconde uma gama de características pré-estabelecidas, com categorizações, experiências e símbolos que cada indivíduo compartilha na comunicação intercultural.

Com o objetivo de mostrar que a conversa é um fenômeno organizado em que as pessoas se coordenam socialmente por meio da fala, Marcuschi (2003) e Kerbrat-Orecchioni (2006) buscam descrever e explicar as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social. Assim, Garcez observa que a Análise da Conversa:

vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros (GARCEZ, 2008, p. 18).

Sendo a conversa interacional o principal objetivo de estudo da AC, Sacks, Schegloff e Jefferson realizam variados estudos da fala-em-interação, tornando possível mostrar a conversa enquanto produção conjunta de dois ou mais participantes em uma organização sequencial presente na interação conversacional. Uma das características que não pode faltar na interação face a face é que os participantes da conversa centrados no assunto e envolvidos no tópico da conversa podem demonstrar mais atitudes interacionais na conversa, característica observada pela perspectiva êmica:

Na fala em interação, sobretudo na conversa, tem-se de fato um ‘procedimento de prova’ para essa análise êmica justamente no funcionamento da tomada de turnos, já que se obtém ali a análise que o participante faz do que foi dito e feito no turno anterior, análise que se faz necessária para que ele produza uma ação sequencialmente relevante em seu próprio turno (GARCEZ, 2008, p. 24).

A abordagem êmica compreende uma visão interna dos participantes que estão olhando de dentro de uma interação, ou seja, é uma análise que busca compreender como os membros de um grupo cultural entendem as próprias manifestações. Garcez assevera que a perspectiva êmica descreve como os participantes de uma interação atribuem sentido a um ou mais atos diversos na fala, e uma análise com base nessa perspectiva leva a considerar que os participantes precisam estar frequentemente refletindo sobre o que o outro disse e fez no turno anterior de sua fala para que haja sempre entendimento das partes envolvidas na interação.

As análises das falas em interação que compõem o *corpus* desta pesquisa são orientadas por conceitos referentes aos estudos sob a perspectiva da Análise da Conversa.

Verificar-se-á, a seguir, alguns conceitos teóricos basilares para a investigação proposta nesta tese de doutorado.

2.2.1 A Sistemática da Tomada de Turno

O paradigma da Linguística Aplicada referente à compreensão da comunicação humana relaciona-se com a base teórica da Análise da Conversa pelo pressuposto de que toda língua é um sistema de produção de significado estruturado utilizado na interação entre os participantes de uma ação social. Seguindo essa premissa, os estudos de Sacks, Schegloff e Jefferson demonstram as investigações da AC e a organização do sistema de tomada de turno que são apresentadas no artigo *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation* (1974),⁸ no qual estipula o turno como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, como uma forma de organização conversacional, podendo ser afetado por aspectos sociais dentro de um contexto. A fala-em-interação é um sistema de falas e ações gerenciadas sequencialmente e alternadamente, e sua organização compreende, além de ações e descrições, a sistemática da tomada de turnos.

Nesse sentido, vale ressaltar que a fala-em-interação observada na sala de aula de PLE é constituída de um sistema de tomada de turno geralmente organizada em situações por apresentar diferenças culturais na língua-alvo. Nesses encontros interculturais, a organização das falas e as tomadas de turno são relacionadas com as experiências culturais dos alunos podendo influenciar no evento de fala. Quando há pessoas de países distintos, pode haver confusão nas tomadas de turnos, pois cada país tem regras distintas para situações institucionais, como por exemplo, na interação da filmagem 1 com dois alunos intercambistas (vide em anexo 7 e 8), em que o aluno colombiano compartilha sua opinião a todo momento durante a interação, se autos selecionando, ao passo que a aluna norte-americana expõe sua opinião quando requisitada, não interrompendo a fala dos participantes na interação. Nota-se que as regras de organização de fala e tomada de turno dos dois alunos representam as características culturais de ambos os países. O modo como os alunos participam na conversa

⁸ Título traduzido por Paulo Gago e Maria Clara Oliveira como *Uma simples sistemática para a organização da tomada de turnos na conversa* (2003).

pode contribuir para a organização da fala e das tomadas de turno e, conseqüentemente, para as categorizações de pertencimento expostas a partir de seus conhecimentos e experiências vivenciadas pelos participantes. Sacks, Schegloff e Jefferson concordam que:

Conversao pode acomodar uma vasta gama de situaoes, interaoes nas quais esto operando pessoas de variadas identidades (ou de variados grupos de identidades); ela pode ser sensvel s vrias combinaoes; e pode ser capaz de lidar com uma mudana de situao dentro de uma situao. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974, p. 699).⁹

Dessa forma, para determinar o que uma pessoa realmente est fazendo em termos de ao no uso da linguagem na fala-em-interao,  necessrio que se descrevam as aoes nos turnos de maneira a tentar aproximar a perspectiva mica dos participantes. Segundo Garcez (2008), a perspectiva mica consiste em interpretar os comportamentos verbais e no verbais na fala-em-interao atribuindo sentido  sua funo particular no mundo sociocultural em que se situa. Assim, uma vez que no  possvel saber qual o pensamento ou a inteno das pessoas em uma fala-em-interao, para se fazer essa interpretao,  preciso atentar-se para a posio sequencial das elocuoes, ou seja, o que acontece imediatamente antes e o que vir a seguir na sequncia da fala.

Com o interesse de contemplar o modo sequencial como a fala acontece, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) propuseram quatorze consideraoes acerca da sistemtica da troca de turno:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
- (3) Ocorrncias de mais de um falante por vez so comuns, mas breves;
- (4) Transioes (de um turno para o prximo) sem intervalos e sem sobreposioes so comuns. Junto com as transioes caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposioes, elas perfazem a grande maioria das transioes;
- (5) A ordem dos turnos no  fixa, mas varivel;
- (6) O tamanho dos turnos no  fixo, mas varivel;
- (7) A extenso da conversa no  previamente especificada;

⁹ Conversation can accommodate a wide range of situations, interactions in which persons in varieties (or varieties of groups) of identities are operating; it can be sensitive to the various combinations; and it can be capable of dealing with a change of situation within a situation. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974, p. 699)

(8) O que cada um diz não é previamente especificado;

(9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;

(10) O número de participantes pode variar;

(11) A fala pode ser contínua ou descontínua;

(12) Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se autosselecionar para começarem a falar;

(13) Várias ‘unidades de construção de turnos’ são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a ‘extensão de uma palavra’ ou podem ter a extensão de uma sentença;

(14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema. (GAGO; OLIVEIRA, 2003, p. 14 e 15).

A descrição das 14 características acima apresenta informações que compõem os turnos da fala ressaltando a constituição dos comportamentos interacionais em uma conversa, no qual o turno é ressaltado como a participação de cada um dos interlocutores no exercício da fala, apresentando alternâncias dos membros de uma interação. Partindo desse pressuposto, Paulo Gago define o termo ‘turno de fala’ como um “conceito que capta a organização da atividade verbal humana” (GAGO, 2002, p. 93), denominados de Unidades de Construção de Turno (UCTs), correspondentes a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou recursos prosódicos (SCHEGLOFF, 1992) que evidenciam uma relação com a organização sintática podendo ser do tipo: “1) lexical (compostas de uma só palavra); 2) sintagmáticas (equivalentes a um sintagma); 3) clausais (oração com um único núcleo verbal); e 4) sentenciais (oração com mais de um núcleo verbal).” (GAGO, 2002, p. 93)

Partindo do princípio de que as UCTs são reconhecidas por Schegloff (1974) como unidades básicas de organização dos turnos da fala-em-interação, elas possuem propriedades de aspectos comunicativos e interacionais. A primeira propriedade, denominada de “projetabilidade”, refere-se “ao fato de que os participantes podem prever, no curso da UCT, que tipo de unidade está sendo produzida pelo interlocutor e onde o turno pode vir a terminar” (FREITAS e MACHADO, 2008, p. 62).

Assim, a projetabilidade é um aspecto que determina as finalizações e as passagens de turnos no sistema de troca de turnos. A propriedade nomeada de “Lugares Relevantes para

Transição” (LRT) refere-se ao local em que o falante identifica uma possível completude de uma UCT, podendo haver assim uma troca de turno sem que se configure interrupção.

Em outras palavras, a troca de turno na interação está relacionada aos lugares relevantes de transição dependendo de pistas prosódicas ou sintáticas que os interlocutores apresentam. Portanto, o modelo proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) aborda que cada turno é formado de, pelo menos, uma UCT, no qual se apresenta relacionado às técnicas de alocação de turnos, abordado na ocorrência do turno em que o participante que está falando dirige uma pergunta a outro interagente, que pode então fornecer a resposta à pergunta feita, ou não fazê-lo, se optar. Assim, a alocação de turno faz referência às possibilidades de selecionar quem será o próximo falante.

A autosseleção (FREITAS; MACHADO, 2008) é outra característica relevante na análise das UCTs ao se observar que, na fala-em-interação, o primeiro a falar pode não ter o direito ao turno revelando assim uma possibilidade de mais de um falante se autosselecionar; ou o turno da segunda pessoa que se autosseleciona ou tem a possibilidade de se relacionar a algum problema de entendimento do turno anterior, garantindo a relevância e o consequente direcionamento ao turno ao segundo participante. Desse modo, para que a autosseleção seja sustentada, ela deve ocorrer no lugar relevante para a organização interacional, que pode ser identificado por uma pausa que pode seguir a fala de um participante. Freitas e Machado (2008) concluem que existem momentos apropriados para o falante se autosselecionar.

A partir das características dos componentes operacionais das tomadas de turnos propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson, Jack Sidnell corrobora essas concepções em sua análise e afirma que a tomada de turno “não é simplesmente um sistema de ‘gestão do tráfego’. O sistema de tomada de turno define as unidades básicas das quais todas as conversas são construídas – unidades de construção de turno” (SIDNELL, 2010, p. 56).¹⁰ Sidnell afirma que, na conversa cotidiana, os participantes têm um domínio da fala, base preliminar para a socialização humana no qual obedecem na fala um sistema de valorização e disputa por uma organização de turnos. Nesse sentido, os turnos podem ser considerados “espaços hospedeiros” (GAGO, 2002, p. 93), pois captam a organização da atividade verbal humana.

Em se tratando de uma interação face a face, é plausível que haja sobreposição de turnos. Os interlocutores podem sobrepor seus atos de fala durante o andamento de uma conversa, no qual, em um determinado momento, ocorre uma seleção do turno por um

¹⁰ “is not simply a ‘traffic management’ system. The turn-taking system defines the basic units out of which all conversations are built – turn constructional units” (SIDNELL, 2010, p. 56)

interlocutor, suscitando fala sobreposta ao turno seguinte, podendo acarretar abandono do turno por um dos participantes da interação. A sobreposição de turnos pode acontecer em algumas situações: quando há hesitações ou pausa, para demonstrar a participação na formulação do turno em andamento ou como disputa do turno (SIDNELL, 2010, p. 60). Nesse sentido, a troca de turno de fala ocorre quando um interagente para de falar e outro continua, podendo ocorrer sobreposição de fala, realizados de maneira rápida ou mesmo com um intervalo entre as falas. Todas essas ocorrências descritas têm significados situados em cada conversa.

A tomada de turnos, por ser um conjunto de orientações normativas da interação social, é de relevância significativa para a presente pesquisa por fazer parte das análises das interações pesquisadas a partir do estudo sistemático para a descrição de troca de fala resultante da aplicabilidade da conversa no cenário intercultural e de propósito de aprendizagem da nova língua-cultura. A maneira pela qual os participantes interacionais conseguem ou não tomar o turno, como o fazem e suas consequências são diferentes em função das características do sistema organizacional de troca de falas e das características individuais e culturais dos grupos em investigação.

Nesse sentido, a análise dos sistemas de troca de falas em uma sala de aula de PLE é caracterizada por ações de relevância linguístico-culturais dos participantes, pois se torna significativa a diversidade intercultural dos elementos interacionais que integram na realização da comunicação, tais como interjeições e sobreposições que são marcadas pelas características diferentes em culturas distintas. Sendo assim, os LRT podem ocorrer de modo diferente para cada interagente, justificado pela compreensão dos atributos linguísticos significativos que limitam ou possibilitam a participação dos interagentes na realização das interações e que podem demonstrar maior ou menor relevância, já que os participantes têm observações diferentes em relação ao contato com aspectos linguísticos e culturais novos.

2.2.2 A organização de reparo

O fenômeno do reparo é primordial para a interpretação em relação à correção na fala-em-interação, na medida em que o reparo se refere às práticas que participantes usam para contornar problemas ou obstáculos na fala, audição ou compreensão da fala (SIDNELL, 2010,

p. 110). Assim, pode-se considerar o sistema de tomada de turnos na conversa como um sistema ligado também à organização do reparo, em que, no fluxo da conversa, pode haver entre os participantes problemas de produção ou de entendimentos do que foi dito, ou quando um dos interagentes realiza uma rerepresentação do conteúdo que o seu interlocutor apresentou, ou quando o próprio falante faz um reparo na própria fala, ou quando o reparo não é levado a cabo. Begma Barbosa apresenta as funções comunicativas no fenômeno de reparo e afirma que “o falante recorre a reparos com vistas não apenas à correção de ‘erros’ interacionalmente identificados, mas com finalidades várias como explicitação ou atenuação da informação processada, argumentação, ou dilação do discurso por necessidade processual.” (BARBOSA, 2000, p. 93).

Sacks e Schegloff (1992) sistematizam várias formas de como o reparo é realizado: a) autorreparo iniciado pelo próprio falante, em que o reparo é iniciado e realizado pelo falante fonte do problema; b) autorreparo iniciado pelos outros, em que o reparo é realizado pelo falante que é fonte do problema, mas é iniciado por outro falante/ouvinte; c) reparo realizado pelo outro e iniciado pelo falante fonte de problema; d) reparo iniciado e realizado por outros.

Seguindo essa sistematização, Schegloff afirma que o reparo é associado à confirmação, repetição e/ou reafirmação: “Seja qual for a resposta – se modificação/correção ou confirmação/repetição/reafirmação – a trajetória em curso da interação foi interrompida para lidar com possíveis problemas, e que marca esse interlúdio da fala-em-interação como reparo” (SCHEGLOFF, 2000, p. 209).¹¹ Esses problemas são reparados quando um falante tende a parar de falar antes que a UCT seja completada e, essas intervenções podem ser motivadas por questões interacionais ou interpessoais. Garcez e Loder corroboram com a ideia de Schegloff, descrevendo que:

O reparo se caracteriza, sobretudo pela identificação (realizada pelos interagentes) de um problema interacional e alguma (tentativa de) resolução do mesmo, isto é, lidar com o problema se torna o negócio interacional em foco, sendo que, para tanto, pode haver uma suspensão ou interrupção das ações então em curso. Isso pode acontecer na ausência de “erro” (gramatical, por exemplo), como ocorre quando um interagente interrompe a produção de seu turno para procurar uma palavra (o nome de alguém, por exemplo) antes de prosseguir [...]. Desse modo, a prática da correção (substituição de um item por outro) é entendida como um componente específico de certas trajetórias de reparo (GARCEZ; LODER, 2005, p. 284).

¹¹ “Whatever the response – whether modification/correction or confirmation/repetition/reaffirmation – the ongoing trajectory of the interaction has been stopped to deal with possible trouble, and that marks this interlude of talk-in-interaction as repair” (SCHEGLOFF, 2000, p. 209).

A relação entre reparo e correção pode ser observada na fala-em-interação, na qual a correção está geralmente vinculada a um erro, sendo que o reparo abrange mais do que uma correção. Observa-se que o fenômeno de reparo é caracterizado como um intervalo no curso da fala, sendo operacionalizado por outro enunciado, interrompendo o curso sem haver o abandono da ação da fala-em-interação. Além desse intervalo no curso da fala, pode haver também a escolha por não interromper a fala do outro e por apresentar ao falante a oportunidade de ele se autorreparar, sendo observado como uma espécie de omissão ao bom andamento da sequência conversacional, bem como no sucesso da interação, uma vez que reparar o outro pode ameaçar o processo interacional ou até a face do falante. Vale ressaltar que os fenômenos de reparo contestam problemas que podem ocorrer no curso das interações.

Segundo Sidnell (2010, p. 111), o fenômeno do reparo pode ser iniciado pelo falante ou pelo ouvinte e garante o estabelecimento da compreensão mútua entre os participantes da interação, pois uma iniciação de reparo pode ser posicionada antes ou depois de qualquer turno em uma conversa. E, por meio da iniciação de reparo, a interação em curso é interrompida e inicia-se uma sequência na qual a relevância condicional exige um reparo para que se estabeleça a compreensão mútua entre os participantes e “a ocorrência de uma iniciação de reparo sobre uma dada fonte de problema cria a relevância condicional para que um resultado seja produzido a seguir” (LODER, 2008, p. 112). Sidnell (2010) observa que o uso de repetição pode indicar um reparo envolvendo adequação, exatidão ou plausibilidade em relação ao que foi dito anteriormente.

No caso de uma comunicação intercultural, reparos ocorrem com frequência maior e a fonte do problema ao qual o reparo aponta pode consistir, por exemplo, na falta de acesso a uma palavra, como um nome que não se consegue dizer ou reconhecer por falta de conhecimento linguístico do aprendiz de PLE; pode estar na percepção da fala devido a ruído no ambiente ou também devido à pronúncia errada; pode ser uma busca da confirmação por não se estar certo de ter ouvido ou compreendido bem o que foi dito; ou pode ser uma forma de metarreflexão, ou seja, o interagente pensa sobre o próprio pensamento como forma de refletir sobre seus pensamentos e/ou os pensamentos do outro no nível verbal.

Vale ressaltar que as iniciações de reparo pelo outro são procedimentos que contribuem no processo de construção de compreensão interacional, enfatizando problemas de entendimento ameaçadores no decorrer espontâneo da fala em interação. Esses procedimentos de reparo sugerem, geralmente, que o participante, ao repetir ou parafrasear seu turno, está sinalizando um problema de escuta do que foi dito, ou incompreensão linguística por falta de

conhecimento da nova língua, ou mesmo, desconhecimento, não aceitação ou discordância de algum aspecto cultural estranho ao interagente.

Nos cenários pesquisados do *corpus* desta pesquisa, operações de reparo pelos aprendizes de PLE ou pelos professores são, com frequência, realizados a fim de negociar mal-entendidos ou incompreensões de ordem linguística ou cultural, sugerindo que o participante tenha uma atitude cooperativa da parte do falante que inicia o reparo.

2.2.3 Organização de Preferência

John Heritage e Max Atkinson asseveram que, através das investigações empíricas, a AC obteve “o estudo detalhado de ações sociais e interações concretas e específicas e revelou a imensa variedade dos fenômenos de ação” (1984, *apud* GARCEZ, 2008, p. 18). Assim, essas pesquisas demonstram que um sistema de fala interacional é apresentado por uma organização de preferência dos participantes, podendo ser averiguada em sequências de tomadas de turnos. Em uma conversa, há diversos tipos de respostas tipicamente preferidas por seus participantes, preferências referentes às escolhas de ações que refletem um “ranking de alternativas” (HERITAGE; ATKINSON, 1984, p. 53) da fala-em-interação. Os princípios de preferência permitem que os participantes se orientem quando agem e reagem em situações interacionais. Observa-se que a preferência refere-se às regularidades observáveis na fala-em-interação, e sendo assim, Sidnell (2010, p. 77) categorizou duas regulamentações de preferências: a) preferência relacionada aos participantes do curso em ação e b) preferência no *design* ou na construção no turno da fala.

A organização das ações preferidas ou despreferidas na conversa ocorrem por meio de pares adjacentes; ações que são compostas por dois turnos e executadas por diferentes falantes que se posicionam adjacientemente e constituem exemplos de ações de cumprimento e retorno do cumprimento, pergunta e resposta, convite à aceitação ou recusa, entre outros. Considera-se que os pares adjacentes são unidades básicas de construção de sequências conversacionais (GAGO, 2002) composta por uma primeira parte do par e por uma segunda parte do par. Após uma primeira parte, espera-se que a fala seguinte seja relevante, permitindo avaliar que os pares adjacentes ativem regras de relevância, nas quais os participantes analisam as ações uns dos outros.

De acordo com a regra da relevância condicional (SCHEGLOFF, 1972), a escolha da ação relevante para compor o segundo turno está ligada à ação que foi realizada no primeiro turno, ressaltando que a construção do turno é sensível ao contexto. No caso da presente pesquisa, a fala dos participantes nas interações estabelece enquadres¹² que sugerem certas expectativas em relação a um entendimento cultural de certas ações podendo ou não ocorrer mal-entendidos por falta de conhecimento linguístico ou cultural.

Loder, Salimen e Müller (2008) asseveram que a organização dos tipos diversos de sequências em fala-em-interação é estabelecida de acordo com a noção de preferência na qual os participantes executam suas falas. Portanto, a noção de preferência é constituída na ação comunicativa na qual o participante acessa e avalia a realização de ações pretendidas pelos interagentes para assim escolher que ação, preferida ou despreferida, deve realizar no sistema de turno adjacente (POMERANTZ, 1984). De acordo com Anita Pomerantz (1984), a organização das ações de preferência é apresentada diretamente, sem demora, como por exemplo, quando um falante aceita um convite. Já as ações de despreferência aparecem marcadas por hesitações, como em uma pausa antes de uma resposta; por justificativas e por componentes de recusa, como em uma rejeição a um convite. Como um elemento constitutivo da organização da fala-em-interação, os autores citados acima corroboram com a noção de preferência que é constituída no curso da conversa “a fim de caracterizar essas diferentes trajetórias, que são implementadas pelos interagentes de modos que refletem essa não-equivalência” (LODER, SALIMEN e MÜLLER, 2008, p. 51).

A fim de ilustrar a noção de preferência, é possível recorrer ao banco de dados do *corpus* desta pesquisa na sequência 1 da filmagem 1 – parte 01 (vide anexo 7), da interação entre o professor brasileiro de PLE (Br) e dois alunos intercambistas, uma norte-americana (Na) e um colombiano (Co).¹³ Nota-se que existe uma tendência por parte da aluna norte-americana para responder ‘sim’ em vários momentos, e isso leva a refletir que esse tipo de resposta pode ser interpretado pela aluna como uma resposta de concordância, enfatizando que não compreende a informação proferida anteriormente, mas concorda com o interlocutor para que a interação tenha continuidade. Alessandro Duranti afirma que “olhar para a estrutura de preferências é uma maneira de chegar ao coração do que faz a linguagem um

¹² O conceito de enquadre nos permite identificar as posições ou o “status de participação” (Goffman, [1981] 2002) assumidos pelos participantes diante de uma certa elocução em qualquer situação real de interação social. Os participantes podem atuar como autor, figura ou responsável e, dessa forma, operar significativamente uma mudança dos enquadres.

¹³ O nome dos participantes foi ocultado para resguardar a identidade dos professores e alunos. Os participantes serão representados por siglas que representam suas nacionalidades, como por exemplo, Br para brasileiro, Na para norte-americana, Co para colombiano e Pa para paquistanês.

instrumento tão poderoso da cultura” (DURANTI, 1997, p. 260),¹⁴ assim observa-se que, em uma situação intercultural como a aula de PLE, existem ações preferidas as quais os participantes usam termos para demonstrar concordância, evitando assim obstáculos ou barreiras no andamento da comunicação em si ou até evitando situações que talvez possam causar conflitos.

Sequência 1: 2015VINaCoBr07((02:16-02:26))

01 Br: [=boa comIda <<rindo> É:,>]
 02 entÃO cor da PE:le (.)
 03 que seria o que você esperAva que fosse mais esCUra?
 04 [nÃO é: e a coMIda,]
 05 Na: [**SIM sim,**]
 06 Na: e a coMIda é bOa mesmo ou:,
 07 [É ah: é:,]
 08 Na: [**SIM,**]

Na situação acima descrita, observa-se uma preferência por concordância por parte da aluna norte-americana (Na), na qual ela proferiu a resposta *sim* como forma de concordar com o professor. Em outras vezes, observa-se que, mesmo sem saber exatamente o significado dos termos proferidos no turno anterior (vide anexos 7 e 8), a aluna usa a afirmação *sim* para concordar, de modo que a interação verbal possa continuar sem interrupções. Pomerantz afirma que:

Ao proferir uma avaliação inicial um falante formula a avaliação a fim de realizar uma ação ou múltiplas ações, por exemplo, elogio, reclamação, cumprimento, insulto, vangloriação, auto-depreciação. No turno seguinte ao proferimento inicial uma ação por parte do receptor é relevante: concordar ou discordar com o anterior. Concordância/discordância são ações alternadas que se tornam relevantes diante do proferimento de avaliações iniciais. Tais concordâncias ou discordâncias são realizadas por meio de segundas avaliações. (POMERANTZ, 1984, p. 63)¹⁵

¹⁴ “looking at preference structure is a way of getting to the heart of what makes language such a powerful instrument of culture.” (DURANTI, 1997, p. 260)

¹⁵ In proffering an initial assessment, a speaker formulates the assessment so as to accomplish an action or multiple actions, for example, praise, complain, compliment, insult, brag, self-deprecate. In the next turn to initial proffering, an action by the recipient is relevant: to agree or disagree with the prior. Agreement/disagreement names alternative actions that become relevant upon the profferings of initial assessments. Such agreements and disagreements are preformed, by and large, with second assessment. (POMERANTZ, 1984, p. 63)

O proferimento da avaliação inicial torna relevante a concordância ou discordância por parte do receptor; por exemplo, a aluna norte-americana provocando uma ação, o fato de dizer *sim*, ao invés de uma fala que exponha seu conhecimento linguístico e que possa ser avaliada pelo professor ou pelo outro aluno. No caso da ação preferida pela aluna em responder *sim*, ela realiza ação de concordância, minimizando possíveis discordâncias e propondo nessas ações circunstâncias interacionais de sociabilidade, conforto e conhecimento linguístico-cultural.

Vale ressaltar também a existência de preferência dos participantes na interação pelo autorreparo quando um participante tem um problema com a compreensão ou com a audição de uma UCT. Dessa forma, obtém-se na conversa partes de pares preferidos ou despreferidos, elocuições breves ou elocuições produzidas com atrasos, hesitações ou justificativas que podem representar a preferência de uma UCT dentro de uma fala-em-interação.

A análise dos segmentos de fala nas interações fornecem exemplos de ações de preferência, corroborando a ideia de SACKS (1974) de que existe uma relação de ações de preferência por continuidade comunicativa, e por concordância ou discordância. Seguindo Pomerantz (1984), essas ações auxiliam a entender melhor as ações dos participantes no contexto intercultural da aula de PLE. Isso permite observar que ações preferidas ou despreferidas implicam na capacidade de interagir socialmente, nas quais os participantes, em uma ação comunicativa ou em uma atividade interacional, demandam da competência linguístico-cultural para se valer de suas preferências pela sociabilidade.

2.3 Análise da face e sua contribuição para o fenômeno interacional

Os sistemas simbólicos presentes nas interações face a face em contexto intercultural das aulas de PLE conduzem a dois contextos investigativos: primeiro, análise nas estruturas comunicativas socioculturais, ou seja, investigar quem são os participantes das interações, o que querem comunicar e o como o fazem; e o segundo, investigado na análise da linguagem em uso, através dos procedimentos e práticas que os participantes dinamizam nos encontros face a face, como por exemplo, observado nos conceitos de face, *footing*, enquadre, pistas de contextualização e comunidade de fala.

Vale recordar que a face é algo que se localiza nos eventos que acontecem em um encontro conversacional e é manifestada quando esses eventos são interpretados pelos interagentes (GOFFMAN, 1980 [1967]). É possível observar, portanto, que a face é construída com o outro e associada às situações sociais e interacionais manifestando condutas socialmente aceitáveis ou não. Goffman, em seu artigo *A Elaboração da Face: uma análise dos elementos rituais da interação social* (1980 [1967]), desenvolve as formas como os valores pessoais, ligados ao *self*, entram em jogo durante a interação comunicativa e como esses valores definem as escolhas linguísticas do falante. A face é definida como “valor social positivo que uma pessoa reclama para si [...] e que toda pessoa tende a experimentar uma resposta emocional imediata à face que lhe é proporcionada num contato com os outros” (GOFFMAN, 1995, p. 76-77). Observa-se que a face não é apresentada como estável ou permanente, mas tem seu caráter alterado no curso da interação linguística, sendo assim passível de ser negociada, ameaçada, protegida, recuperada, salva.

Outro ponto relevante para a análise da teoria da face é a constatação de que os participantes não podem ser reduzidos ao modelo comunicativo clássico dicotômico falante/ouvinte, muito menos em uma investigação tão complexa como a que se encontra na sala de aula de PLE. A articulação dos atributos sociais nas interações, como a conversa e os gestos, é discutida por Goffman (1988), ao apontar que o ambiente social estabelece os meios de categorização e o total de atributos tidos como comuns e naturais para os membros de cada uma das categorias. As ações sociais dão pistas sobre a suposta identidade de pessoas que nele se encontram. Goffman (2002) enfatiza o papel do ouvinte na conversa face a face ao sugerir que a fala ocorre dentro de um arranjo social no qual o ouvinte não apenas acompanha o que o falante diz, mas influencia ativamente a estrutura sequencial da interação, administrando a tomada de turnos, avaliando a recepção por meio de pistas verbais e não-verbais, observando os gestos que propiciam os estados da fala e que “mantêm esses pequenos sistemas de atividades em funcionamento” (GOFFMAN, 2002, p. 19).

Brown e Levinson (1987), interessando-se pelo efeito que os atos de fala podem ter sobre as faces dos participantes em uma conversa, apresentam um quadro teórico sobre polidez. Apropriaram-se do conceito de face de Goffman, como sendo algo em que o participante investe emocionalmente, e aprofundam as noções de face positiva e face negativa, como algo que, na interação, pode ser ‘perdida’, ‘mantida’ ou ‘reforçada’. A face positiva trata-se de um desejo de manutenção de valores e ações consideradas desejáveis para os interlocutores, como por exemplo, quando o participante concorda ou explicita

reciprocidade na interação. A face negativa é apresentada como um desejo de liberdade, de não sofrer imposição, de não ser exposto na conversa, como ocorre, por exemplo, quando um participante demonstra respeito pelos interlocutores ou pede desculpas.

Observa-se que todos os atos de fala que são produzidos na interação poderiam ser, de alguma forma, ameaçadores a uma ou outra face dos interlocutores. Tais atos verbais podem gerar situações de ameaça à face, *face threatening acts* – FTA – (BROWN; LEVINSON, 1987). As faces são, portanto, alvo de ameaças permanentes e objeto de um desejo de preservação, conduzindo a um empenho do participante na interação para que suas ações não façam com que ninguém as perca. Brown e Levinson (1987) revelam que a implementação de diversas estratégias de polidez tem por finalidade reduzir processos de atenuação das ameaças de face. Nessa perspectiva, a polidez é “um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maioria dos atos de linguagem são potencialmente ameaçadores de qualquer uma dessas mesmas faces” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 80).

Assim, a relevância do estudo da face na interação se justifica pelo fato de a análise de como as pessoas salvam suas faces ser um aparato metodológico que auxilia o entendimento das regras de interação social e a negociação de categorização de co-pertencimento. Já que o salvamento da face varia de cultura para cultura, como observado na interação intercultural como a sala de PLE, as práticas de salvar a face são atitudes conscientes das interpretações que os outros participantes possam compreender a partir dos atos interacionais. Seguindo essa perspectiva teórica empírica, nota-se que no contexto de sala de aula ameaças da face podem ocorrer de maneiras diversas, já que, de acordo com o modo que o professor conduz sua metodologia, pode-se observar quem ameaça ou coopera com quem entre os participantes da interação em sala de aula.

Sequência 2: 2015VINaCoBr07((06:34-07:14))

01 Br: e nos esTAdos unidos vocês tÊM alguma coisa parecI:da.
 02 Na: ahm:: nÃo: SEI,
 03 e tambÉM temos muitos PObres;
 04 Br: mHM,
 05 Na: pobreDAde.
 06 [nãO SEi,]
 07 Co: [uHUM,]
 08 Br: [uHUM,]
 09 poBREza;

10 Na: poBREza;
 11 Br: uHUM,
 12 Na: mas: acho que é: difeREnte não tem um,
 13 T: (1.8)
 14 Na: a:: faVELas?
 15 Br: [uHUM,]
 16 Co: [UHm,]
 17 Na: mas: TÊM muitas,
 18 Br: algumas regiÕES são mAis,
 19 Na: sim CLARo: te te cidAdes grandes,
 20 Br: uHUM,
 21 Na: TÊM muitos pObres mas não tem favelas,
 22 [é difErente,]
 23 Br: [mHM mhm,]
 24 você já já visiTOU alguma favEla aqui já vIu alguma favEla aqui.
 25 e o que que voCÊ achOu.
 26 (.) quais foi qual foi sua impresSÃO ó: uma favEla?

Após a aluna norte-americana (Na) expor dispositivos de categorização de ‘sociedade pobre’, o professor (Br) induz os alunos a participarem com mais perguntas (linhas 24, 25 e 26: você já já visiTOU alguma favEla aqui já vIu alguma favEla aqui. e o que que voCÊ achOu. (.) quais foi qual foi sua impresSÃO ó: uma favEla?). Isso faz com que a interação tenha um caráter mais dinâmico e participativo, o que acaba beneficiando sua face positiva perante os participantes na sala de aula, sem que isso demonstre ameaça à face dos alunos.

Na sequência 2, observa-se a manutenção da face que funciona como regras de interação em que o professor expressa suas intenções discursivas a um contexto social. É através das escolhas discursivas, para salvar ou não a face, que os participantes se posicionam com relação aos outros, à atividade realizada e às categorizações negociadas, mantidas e questionadas na interação intercultural.

Dada a análise de interações em sala de aula de PLE, os participantes (professores e alunos) dão pistas sobre supostas categorizações de co-pertencimento e identidades ao se posicionarem nas ações comunicativas projetando posições que podem ser aceitas ou contestadas, já que o ambiente intercultural acarreta diferentes sistemas de relevância e valores.

2.3.1 *Footing* e enquadre

Para uma análise detalhada do processo de atribuição de sentidos nas interações face a face, faz-se necessário buscar a compreensão de como as pessoas constroem e dão sentido às ações dentro de posicionamentos e enquadres que podem explicar como os participantes atuam na produção de sentido na interação comunicativa social. Em uma interação face a face, os interlocutores tentam controlar os enquadres, moldar a forma como determinadas atitudes são apresentadas e quais assuntos devem ser escolhidos para desenvolver uma discussão. Nesse sentido, observa-se que as análises das sequências escolhidas do *corpus* desta pesquisa apresentam eventos interacionais representados por falas envolvendo enquadres e posicionamentos através de expectativas.

O conceito de enquadre é relevante para que se possa analisar as estratégias de negociação das categorizações de co-pertencimento dos alunos e professores de PLE na conversa dentro de sala de aula, na qual ambas as partes apresentam o objetivo de alcançar um posicionamento perante os participantes no dado evento. Enquadres são construídos de acordo com princípios de organização que governam eventos sociais. Goffman define enquadre como “definições de uma situação construídas de acordo com princípios de organização que governam eventos sociais, assim como o nosso envolvimento subjetivo nesses eventos” (GOFFMAN, 1974, p. 10-11).

Sendo os enquadres dinâmicos, reflexivos e ligados a um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas nas interações, observa-se que os alunos e professores de PLE se asseguram na natureza metacomunicativa do evento através de elementos discursivos e/ou prosódicos dentro de um conjunto de interesses advindos da situação comunicativa proposta. Assim, os enquadres são percebidos pelos participantes e tomam lugar na interação, de acordo com as inúmeras trajetórias comunicativas a partir de atividades propostas, focalizando dimensões particulares das experiências de vida dos participantes.

Nesse sistema de atividades da fala, é introduzido por Goffman (1982) o termo *footing* ou alinhamento, descrito como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso que representa a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ na sua relação com o outro e consigo mesmo, bem como com relação à construção do discurso na interação. Alinhamento ou *footing* refere-se à posição que um participante assume ao proferir uma elocução em uma

interação conversacional. Assim, caracteriza-se *footing* no contexto de sala de aula de PLE como o alinhamento dinâmico dos alunos, sinalizando a maneira como eles gerenciam a produção ou recepção do aprendizado da nova língua-cultura, com respeito aos seus papéis específicos na interação com os outros alunos e com o professor. Os *footings* são negociados, ratificados ou não, co-sustentados e modificados na interação (GOFFMAN, 1979).

Susan Philips (2002 [1976]),¹⁶ retomando os conceitos de Goffman, chama de interlocutores não-ratificados os ouvintes que estão presentes a uma interação mas a quem, em um dado momento, o falante não está dirigindo a palavra; e àqueles a que o falante está de fato dirigindo diretamente a palavra são chamados de interlocutores ratificados. Esses conceitos contribuem para uma melhor compreensão do termo *footing*, pois leva a perceber que um falante contribui para a organização da fala ao selecionar seu interlocutor ratificado, ou seja, o falante determina, através de um olhar ou um sorriso, quem irá controlar seu turno de fala ao escolher ou ao prestar atenção no interlocutor. *Footing* é entendido, pois, como o desdobramento do conceito de enquadre no discurso ao representar o alinhamento, a postura, a posição etc.

Pode-se analisar esses aspectos interacionais na sala de aula de PLE em relação a suas implicações culturais distintas, como por exemplo, ações (tomada de turno, sobreposições, interrupções em certos momentos da interação etc.) que são aceitas por uma cultura e rejeitadas por outra, havendo assim a possibilidade de mal-entendidos, conflitos e posicionamentos diferentes por parte dos alunos e professores ao se depararem com essas situações.

Considerando a suposição desta tese de que o conceito de identidade seja dinâmico e se manifeste a partir de interações nas quais um indivíduo ou um grupo de indivíduos se identifica, a análise dos posicionamentos e enquadres dos participantes orienta acerca da compreensão das negociações das categorizações de co-pertencimento e identitárias em construção nas interações das aulas de PLE.

2.3.2 Pistas de contextualização

¹⁶ Tradução de Paula Fatur-Santos do texto original “Some sources of variability in the regulation of talk” publicado por Susan Philips no periódico *Language in Society* em 1976.

Dentro de um mesmo cenário social, os participantes podem mudar o sentido de suas interações comunicativas e essa mudança pode ser sinalizada por pistas linguísticas ou pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982). Susan Philips (2002) afirma que a seleção de pistas verbais, não-verbais e prosódicas ocorre através dos indicadores da interação cotidiana e essas interações têm influências de fatores socioculturais, como intimidade, polidez, trato, solidariedade e diferença de poder, entre outros aspectos. No contato intercultural da sala de aula de PLE, professor e aluno podem vivenciar conflitos implícitos ou explícitos em situações de comunicação entre culturas distintas, permitindo, dessarte, a existência de diferentes ações comunicativas em conformidade com os respectivos padrões culturais.

Dentro desse sistema interacional e intercultural, ocorrem mudanças de contextos que enfatizam a competência sociocomunicativa do participante, podendo ser conduzida por mudanças de voz, alteração do código linguístico, do tópico, mudança de enquadre, da expressão facial que podem identificar a transformação na estrutura interacional. Mediante tais pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), observa-se a negociação de categorizações de co-pertencimento do professor e do aluno na interação em sala de aula de PLE, na qual os falantes transformam suas experiências pessoais, adequando-as a um novo contexto cultural através de expressões linguísticas no nível semântico, bem como pistas no nível pragmático que demonstram sua percepção da nova concepção de língua e cultura.

Nota-se que os eventos de interação ocorridos na sala de aula de PLE são delimitados pela atuação dos participantes como uma contribuição em uma determinada atividade proposta, sinalizadas por intenções comunicativas ou pistas de contextualização. Tais pistas são traços presentes na estrutura interacional, utilizados para sinalizar intenções, permitindo que os interlocutores interpretem o conteúdo semântico que deve ser entendido.

O conceito teórico de Gumperz sobre as pistas de contextualização baseia-se em evidências empíricas de cooperação social que mostram que uma fala ou um gesto podem apresentar diversas pistas como uma palavra falada em voz alta, já que os participantes se interpretam a partir de convenções socioculturais que se refletem na interação face a face. Ressalta-se que o aluno estrangeiro, ao ingressar no Brasil e iniciar seu contato com os novos aspectos linguísticos e culturais, provavelmente, não compreenderá os contextos interacionais por não ter vivência cultural suficiente, assim como bagagem linguística que o permita interpretar todos os contextos comunicativos a partir de pistas convencionalizadas na cultura brasileira.

Nesse sentido, os participantes da interação expressam os significados comunicativos em diversas modalidades no meio visual, vocal e verbal, criando significados próprios entendidos pelo grupo interacional. Para Gumperz (1982), é por meio de inferências que os participantes conseguem interpretar o que é dito e ter expectativa em relação ao que ainda pode acontecer em um processo contextualizado socioculturalmente, e isso acontece mediante informações que recebem do ambiente físico, dos interagentes, do conhecimento de mundo e de situações vivenciadas ou não.

As pistas de contextualização são classificadas por Gumperz como: pistas prosódicas, sinais paralinguísticos, mudanças de código ou estilo e escolha lexical ou expressões formulaicas. Muitas vezes, as pistas prosódicas referem-se à entonação e à acentuação enfatizada nos enunciados, aspectos de grande relevância na comunicação intercultural, como afirma Almeida Filho, pois “o conhecimento cultural não está restrito a ser expresso em linguagem verbalizada, mas pode também ser realizada com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 107). Os sinais paralinguísticos relacionam-se ao tempo, à pausa, à hesitação que dão sincronia à conversa de acordo com o contexto. A escolha pela mudança de código ou estilo de fala está relacionada ao *code-switching* (GUMPERZ, 1982), que demonstra a habilidade comunicativa dos participantes para alterar o código interacional.

Um código consiste em um agrupamento de sinais linguísticos compreendido por partes frasais ou palavras e partes significativas que se combinam formando uma determinada mensagem. Logo, o *code-switching* configura-se na junção entre dois ou mais códigos em uma interação. É uma estratégia de participação em uma conversa interacional, a partir de elementos motivacionais discursivos ou sócio-pragmáticos. Considerar-se-á o *code-switching* como um fenômeno de alternância de códigos, ocorrido nos aspectos estruturais da língua, mas que se apresenta socialmente motivada.

O *code-switching* pode ser entendido como o uso alternado de dois ou mais códigos linguísticos por indivíduos numa interação. Os alunos de PLE podem alternar entre códigos ou mesmo misturá-los na interação. Gumperz define *code-switching* como “a justaposição dentro de uma mesma troca de fala de passagens de fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes” (GUMPERZ, 1982, p. 59).¹⁷

¹⁷ “the juxtaposition within a same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems” (GUMPERZ, 1982, p. 59)

Na sequência abaixo, percebe-se uma ocorrência desse *code-switching* entre a língua portuguesa e a língua inglesa em uma fala de uma aluna norte-americana em uma interação com um professor de PLE e um aluno colombiano, em contato com a língua portuguesa há apenas dois meses. O motivo para o *code-switching* deve ser provavelmente a falta do lexema correto em português e, sendo assim, o *code-switching* pode ser visto como pista de contextualização para esta lacuna lexical que concomitantemente indica que a falante não vê esta falta de conhecimento lexical como motivo para interromper seu turno:

Sequência 3: 2015VINa07((18:45-19:00))

01 Na: muita gente que estÁ (.) ***in relationship***,
 02 tem namORAdos (.) mas não gOstam de namorados;
 03 (.) eu sAbe TRÊS meninas que A:ssim,
 04 eu tenho VINte Anos precisa (.) namorAdo,
 05 mas eu não GOSTo mUito;

Observa-se, a partir da teoria de *code-switching*, que a participante na interação é motivada a reduzir as diferenças linguísticas e sociais entre seus interlocutores ao utilizar, na linha 01, o termo em inglês – ‘*in relationship*’, a fim de manter a interação comunicativa. Durante a fala na interação, a aluna norte-americana troca o código linguístico para a língua materna. Essa mudança de código é breve e volta rapidamente para o uso da língua-alvo. Essa troca possui uma função conversacional específica e que pode auxiliar a participante na adequação com a situação interacional. Em situações interacionais como descrita na sequência 3, observa-se que variações linguísticas encontradas nas falas dos participantes estão relacionadas a uma preocupação em serem aceitos socialmente. Além da teoria do *code-switching*, os pressupostos da Teoria da Acomodação (YLÄNNE, 2000) auxiliam a entender o comportamento linguístico dos participantes na interação na sala de aula de PLE.

Esse conceito de acomodação também contribui como uma ferramenta relevante e útil para as análises do *corpus* desta investigação, ao propor que, nas interações, percebe-se uma acomodação, ou seja, uma percepção do falante para observar se este está convergindo ou divergindo na interação. A teoria da acomodação, formulada por Howard Giles (1973) e depois desenvolvida por Virpi Yläne (2000), sugere que um aprendiz pode induzir outro a avaliá-lo favoravelmente pela redução de dissimilaridades entre eles. O ato da acomodação pode ser entendido como um desejo de aceitação por parte do falante. Em situações de

interação comunicativa, os participantes querem a aprovação de seu interlocutor, então este adapta seu padrão de fala com o intuito de reduzir mal-entendidos. A teoria da acomodação auxilia na explicação do motivo pelo qual o falante modifica sua pronúncia ou adiciona um termo de sua língua materna.

Dentro do processo de acomodação, há um desejo de aprovação social do participante na interação, estratégia chamada de convergência, podendo ocorrer mudanças na identidade do falante devido a um esforço de modificar ou disfarçar sua personalidade para tentar se fazer aceito. Em uma sala de aula de PLE, os alunos intercambistas reagem ao comportamento dos participantes para serem aceitos na interação. Assim, pode ocorrer uma simplificação excessiva da fala ao conversar, com o propósito de haver uma acomodação excessiva (*over-accommodation*) ou até mesmo uma recusa a se adaptarem aos padrões linguísticos ou à necessidade comunicativa do outro (*under-accommodation*). Observa-se, por exemplo, que os alunos de PLE que querem cooperar e que querem ser aprovados tendem a convergir, ou seja, adotam alguns aspectos do comportamento linguístico dos interlocutores, como a variação dialetal e de registro, de velocidade da fala, pausas, gestos etc., configurados como uma estratégia de aproximação.

Ao considerar as variações linguísticas na interação da sala de aula de PLE, nota-se uma complexidade de pistas verbais, não-verbais e prosódicas que podem conduzir a diversas análises no intuito de descrever e entender as categorizações de co-pertencimento feitas pelos participantes na interação.

2.4 Estudos sobre identidade e categorias de pertencimento

O termo ‘identidade’ pressupõe o entrelaçamento do individual e do social, já que sempre que há o questionamento sobre si mesmo e como os outros percebem o indivíduo, esbarra-se no conceito de identidade. No cotidiano, a identidade é percebida na continuidade do sujeito, apesar das variações com o tempo e as adaptações ao meio ambiente, também a delimitação do sujeito em relação aos outros e, por fim, a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido em um ambiente social. Embora a identidade defina a capacidade de falar e de agir, não se pode concebê-la como uma unidade fixa de um sujeito, já que se apresenta e se integra em um sistema complexo de relações e representações sociais. Sendo ‘identidade’ não

fixa, mas fluída e marcada pela diferenciação discursiva, a construção da identidade é simbólica e social (WOODWARD, 2000). Os símbolos referentes às coisas que se usa, come, veste etc. têm correspondência direta com a identidade.

Com as mudanças da sociedade, o sujeito pós-moderno (HALL, 2006) assume identidades diferentes, em diversos momentos, apresentando uma identidade múltipla e inconstante por estar sempre em negociação e construção. Observa-se pois, que é na relação com outras identidades que se constrói a própria identidade. Moita Lopes integra ao termo 'identidade' a noção de fragmentação, pois as pessoas têm "suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – o seu próprio e os discursos dos outros" (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Assim, a natureza intersubjetiva da identidade é construída e negociada na interação das práticas sociais da linguagem, e é por conceber as identidades como mutáveis que se atribuem novos significados a essas práticas sociais que as pessoas atuam.

Logo, ressalta-se que as pessoas convivem nas práticas sociais com muitas similaridades e também de diferença para se transformarem no que são, e essa noção de construção identitária é interligada por Stuart Hall (2006) com a noção de identidade cultural, como uma produção existente em duas perspectivas: a) como cultura compartilhada por diferentes pessoas e b) como representação das diferenças significativas entre as pessoas. O conceito de identidade cultural é analisado por Hall na questão referente a quem e o que as pessoas representam a partir de um posicionamento histórico e cultural; em outras palavras, a identidade cultural é observada na questão de tornar-se e de ser das pessoas.

Dessa forma, regula-se essa definição para esta pesquisa, na qual as identidades dos professores e alunos de PLE são construídas e transformadas ao longo de suas vidas e sofrem interferências nas experiências individuais dentro das práticas sociais inseridas na aprendizagem da nova língua-cultura diante das interações interculturais.

Corroborando com essa ideia, Anthony Giddens (2002) argumenta que a identidade é sustentada pela construção de quatro elementos: 1) o questionamento da própria existência; 2) as relações entre o mundo exterior e a vida humana; 3) a existência de outras pessoas, ou seja, como são interpretadas as ações dos outros; e 4) a auto-identidade. Assim, muitas identidades se entrelaçam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a profissional, entre outras. Portanto, o que irá definir as construções e negociações identitárias dos professores e alunos de PLE será o sistema de representações ao qual estão inseridos dentro da prática sócio-cultural que

vivenciam e dentro das aulas de PLE com contato com a nova língua-cultura e a cultura dos outros intercambistas.

Não obstante, a identidade cultural dos professores e alunos de PLE é construída dentro da representação social, que os constitui como novos sujeitos, infiltrados na multiplicidade de representações socioculturais e comparando-os a diversas identidades possíveis em outras pessoas dentro de uma prática social. Assim, dentro da nova prática discursiva, observa-se como os participantes desta pesquisa posicionam-se de acordo com seu entendimento de quem seja o outro e do entendimento, por parte do outro, e de quem eles mesmos sejam (auto-identidade).

Seguindo o fio de pensamento da perspectiva teórica até aqui esboçado, pode-se dizer que a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira requer do aprendiz uma demanda considerável no sentido de que ele sofre desdobramentos identitários ao se defrontar com uma nova língua-cultura. Verifica-se, nas interações filmadas do *corpus* desta pesquisa, que existem vários fatores em jogo nesse processo de identificação do aprendiz a uma discursividade diferente daquela da sua língua e cultura materna. Esse contato discursivo com nova língua-cultura pode fazer com que ele transforme sua identidade, realizando assim uma negociação de fatores identitários em relação a si próprio, à nova língua, e aos outros com quem se relaciona.

A compreensão que o sujeito tem sobre o próprio eu envolve os pensamentos e as concepções sobre quem é. Por outro lado, ao viver a subjetividade em um contexto social, o indivíduo inclui a linguagem e a cultura à experiência que vivencia, adotando assim uma identidade construída pelos seus discursos. O desejo do aprendiz não se encontra unicamente em aprender o sistema gramatical, mas advém do desejo de aderir à outra forma discursiva em que ele possa buscar um lugar de satisfação para se exprimir linguisticamente e assim obter uma comunicação. Esse contato com uma forma discursiva nova traz para o aprendiz uma compreensão da sua própria cultura, demonstrando o novo caráter híbrido de uma possível negociação identitária, pois se encontra entre duas formas de comportamentos diferentes, caracterizando uma negociação discursiva e identitária dentro de um novo contexto social.

A partir das interações observadas nas filmagens do *corpus* desta pesquisa, indaga-se como os participantes utilizam da representação de categorias de co-pertencimento para negociar a forma como as identidades são construídas discursivamente. Analisou-se, portanto, o gerenciamento de categorias de co-pertencimento baseado na conduta dos participantes ao articularem o entendimento de como eles demonstram uns aos outros suas concepções e

observações a partir de dispositivos de categorização de co-pertencimento. Trata-se de uma negociação identitária marcada pela diferença, por meio de símbolos que representam cada cultura em uma associação entre a identidade da pessoa adquirida desde seu nascimento e a identidade negociada a partir da interação com outra cultura e outra representação discursiva. Para que se possa compreender como se dá a negociação de categorizações e identidade, torna-se necessário observá-las em diferentes dimensões através de marcações discursivas e simbólicas que dão sentido às práticas e relações sociais.

Por ser considerada como não unificada (WOODWARD, 2000, p. 14), as identidades culturais sofrem contradições a partir de interações, conduzindo a uma negociação de categorias de co-pertencimento, que pode explicar como as pessoas assumem posições contraditórias nas interações, identificando-se ou não com elas no contexto social. É por meio dos significados simbólicos e discursivos produzidos nas interações que os alunos de PLE dão sentido à experiência de aprender uma nova língua-cultura, como por exemplo, na sequência 4 abaixo, quando os alunos intercambistas (aluno colombiano identificado por Co e aluna norte-americana identificada por Na) falam sobre suas observações de a maioria dos brasileiros comer arroz e feijão todos os dias.

Sequência 4: 2015VINaCoBr07((10:44-11:48))

- 01 Co: mas (-) uma coisa que eu NÃO sabia?
 02 (.) vocês comem feiJÃO: tOdos os dias?
 03 Na: a: É:,
 04 Co: no almOço no janTAR: (.) não seja nos estAdos unidos?
 05 Na: NÃO,
 06 Co: não: (.) enTÃO: (.) eu não sabia disso?
 07 quando eu cheGUEi ao primEiro dia a: que bom,
 08 depois (.) a também e dePOis o mEsmo o mEsmo,
 09 << suspirando, rindo> ahn;>
 10 Br: vocÊ já se acostuMOU.
 11 Co: NÃO?
 12 Br: NÃO.
 13 e voCÊ raquel raquel (.) raquEl.
 14 já se acostumOu com o coMER: arroz e feijão todos os dias.
 15 você espeRAva Isso. ((ri))
 16 Na: (.) eu GOSTo,
 17 Br: Ahm que beLEza,
 18 Na: difeREnte mAs,

19 Br: aHAM.
 20 Co: nó: (.) por exemplo na coLÔmbia na minha cAsa,
 21 eu MOro sOzinho?
 22 mas na casa da minha MÃE ela fAz: ,
 23 (.) feiJÃO um vEz por semAna,
 24 como eu MOro em outra cidAde?
 25 eu comia feiJÃO uma vez: (.) em dois mEses,
 26 ao cheGAR aqui comi feijão tOdo o dia?
 27 (.) e FOI acho foi impacto não sEi como se fala?
 28 << gestos de bater as mãos>>
 29 Br: impacTAN:te.
 30 Co: impacTANte,
 31 Br: choCAN:te;

Nessa sequência, é possível notar a apresentação das categorizações dos alimentos do aluno colombiano produzidos nas interações com os brasileiros. Co orienta os ouvintes para sua fala ao demonstrar o momento em que começou a perceber uma categoria da nova cultura (linhas 06 e 07: “nÃO: (.) enTÃO: (.) eu não sabIa disso? quando eu cheGUEi ao primEiro dia a: que bom,). Na categoriza a comida como diferente porém afirma nas linhas 16 e 18 gostar de comer feijão e arroz todos os dias, o que marca uma mudança no próprio comportamento. Os participantes do relato do aluno, sua mãe (linha 22: mas na casa da minha MÃE ela fAz:,) assim como a comparação dos lugares, Brasil e Colômbia (linha 20: nó: (.) por exemplo na coLÔmbia na minha cAsa), representam elementos estruturais ou dispositivos de categorização que oferecem uma proposição de orientação exemplificada na interação. Co apresenta as orientações (personagens e lugares) para depois fazer uma análise das categorizações observadas nas interações comunicativas distintas afirmando que ficou surpreso ao observar esse aspecto tão significativo do brasileiro na categorização do dispositivo de comida, como representado nas linhas 01 e 02: “mas (-) uma coisa que eu NÃO sabIa? (.) vocês comem feiJÃO: tOdos os dias?”.

A representação simbólica e discursiva, estabelecida no encontro intercultural, conduz o participante a estabelecer categorias de pertencimento assim como identidades coletivas, já que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 19). Observa-se, na sequência acima, que, nos encontros interculturais, as estruturas identitárias dos participantes entram em colapso, cedendo lugar a uma crescente reflexão

cultural e, assim, ressalta-se o surgimento de novas posições de identidade a partir de categorizações de co-pertencimento.

Defendidas como diversas e cambiantes por Kathryn Woodward (2000), as identidades têm sentido nos contextos sociais e nos sistemas simbólicos a partir do posicionamento dos participantes em categorizações. Os aspectos descritos levam a considerar as identidades como fluídas e passíveis de negociações. A identidade dos participantes do evento intercultural é negociada e observada como um produto da interseção de diferentes componentes, como símbolos discursivos, culturais e históricos.

Além da construção identitária social e linguística do aprendiz de PLE, a análise dos dados em interação da sala de aula de PLE permite que se examine a conduta do professor, a forma como o mesmo acolhe ou não a participação de seus alunos, o que pode vir a influenciar nas significações sociais dos mesmos não só em sala de aula, mas também na sua vida social fora desta, como por exemplo, o uso de termos da linguagem coloquial que aprende em sala e que, posteriormente, podem ser aplicadas nas interações cotidianas, exemplo disso é o uso da palavra *tipo* como um marcador discursivo. Ao observar as formas como os professores de PLE legitimam ou não as contribuições dos alunos em sala de aula, procura-se verificar as ações dos participantes e se há alguma diferença na forma como os professores observam a participação dos diferentes alunos. Essas ações são investigadas em interações com diálogos orientados em que os alunos possam expor seus pensamentos sobre a cultura do Brasil, por exemplo.

Assim, ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem de PLE, nota-se que a relação existente entre identidades está na construção dos 'eus' dos participantes nessa dicotomia e, ao mesmo tempo, estão sendo redefinidos a partir da identidade do professor, e, conseqüentemente, reconstruindo crenças, valores, princípios através da interação face a face com os alunos em sala de aula.

A possibilidade de diferentes estranhamentos culturais e mal entendidos provém de aglomerações de crenças, experiências e de identidades culturais diversas presentes na sala de aula de PLE. Mesmo havendo um esforço para compreender as diferenças culturais do outro participante na interação, a comunicação pode ser comprometida. Dessa forma, professores de PLE devem difundir e tornar explícito o aspecto sociocultural na interação face a face em sala de aula, visto que isso deve encorajar também discussões contrastivas da língua-alvo e da cultura-alvo. Ulrike Schröder e Milene Oliveira analisam a conexão entre cultura e língua no processo crítico e reflexivo de ensino e aprendizagem de LE e descrevem o efeito que os

novos padrões da cultura alvo podem ter com relação aos sistemas de relevância do próprio aprendiz:

A apropriação de práticas culturais leva o aprendiz a usar o seu conhecimento prévio, oriundo de sua cultura, para entender e acomodar o novo conhecimento que lhe está sendo apresentado. Porém, não é apenas o conhecimento novo que se acomoda e se ajusta ao conhecimento prévio; o próprio conhecimento anterior do aprendiz sofre uma ‘perturbação’ e pode se reajustar (SCHRÖDER; OLIVEIRA, 2011, p. 323).

Observa-se que os aprendizes de PLE enfrentam diversas negociações de identidades quando fazem uso da língua na interação social, já que “aprender uma língua estrangeira é mais do que adquirir um conjunto de formas gramaticais, lexicais e fonológicas da linguagem. Mais importante ainda, é uma ‘reconstrução de si mesmos’” (ZACHARIAS, 2010, p. 27).¹⁸ Sendo assim, a investigação realizada nesta pesquisa averigua a negociação das identidades que estão sempre presentes em um processo de construção através de categorizações de co-pertencimento, implicando a ideia de reconstrução e reelaboração por parte dos alunos e professores presentes na interação em sala de aula de PLE e dos significados que lhes são atribuídos pelo contexto cultural. Os processos de construção de categorizações de co-pertencimento e negociação identitárias dos indivíduos presentes nesta pesquisa estão intimamente relacionados com o contexto no qual estão inseridos – social, cultural, étnico, econômico – sendo conectados a língua-cultura-alvo.

2.4.1 Identidade e face

John J. Gumperz e Jenny Cook-Gumperz, em *Introduction: language and the communication of social identity* (1982), definem a identidade como o resultado de processos de identificação com determinadas comunidades de fala, ou seja, as diferentes identidades sociais são construídas a partir de aspectos culturais, linguísticos e sociais negociados por cada indivíduo em um evento interacional. Na interação intercultural, os significados sociais construídos e negociados diferenciam um participante do outro. Uma pessoa pode negociar

¹⁸ “Learning a foreign language is more than acquiring a set of grammatical, lexical, and phonological forms of language. More importantly, it is a ‘reconstruction of selves’” (ZACHARIAS, 2010, p. 27).

sua identidade social de acordo com categorizações que sustentam a interação e podem ser gerenciadas por indivíduos a fim de atingir objetivos na interação.

Ressalta-se que a negociação de pertencimento na interação face a face ocorre quando os professores e aprendizes de PLE tornam relevantes as suas identificações em relação a uma identidade social. A interação intercultural, foco de análise desta pesquisa, é uma situação em que os falantes usam e negociam suas identidades, onde não somente negociam formas de participação social, mas também linguagens, fornecendo categorizações pertinentes a cada momento na interação. Nesse sentido, destaca-se que a negociação de identidades dos participantes é dinâmica e criativa, pois eles negociam constantemente construções sociais a partir de categorizações de pertencimento. A dinamicidade dessas relações no evento intercultural é destacada nas relações em que um participante adota tanto traços do grupo interacional, identificando-se com uma determinada identidade social, como adota características de outra identidade cultural.

Gumperz e Cook-Gumperz (1982) afirmam que o comportamento das pessoas é gerenciado por normas sociais que especificam papéis dos indivíduos além de maneiras próprias de se expressarem a partir de observações de condutas sociais. Assim, conforme os autores, a interação face a face é o que leva a negociação de identidades pelos participantes em interação, ou seja, a relação social de um indivíduo constitui a sua experiência interacional, refletindo nas categorizações identitárias dos mesmos.

Helen Spencer-Oatey (*apud* BARGIELA-CHIAPPINI E HAUGH, 2009) sugere que face e identidade sejam similares, visto que ambos se relacionam como auto-imagem de uma pessoa e em uma análise de dados dentro da perspectiva da face emergem aspectos como: preocupação dos participantes sobre a auto-apresentação, a identidade atribuída na sensibilidade da face e metas interacionais na interação. Percebe-se que um falante mantém ou realça a face do participante quando realiza atitudes interacionais e, seguindo essa premissa, observa-se que Spencer-Oatey (2009, p. 138 e 139) apresenta duas abordagens teóricas para o estudo da identidade na interação face a face: *self-aspect* e *self-presentation*. O modelo de *self-aspect* de identidade propõe que o auto-conceito de uma pessoa leva a crenças sobre suas próprias características e habilidades pessoais, sendo que cada pessoa percebe e avalia seus próprios aspectos de formas diferentes.

Spencer-Oatey, em *Theories of Identity and the Analysis of Face* (2007), explora o conceito de face e confirma que as teorias sobre identidade podem oferecer uma análise para esse conceito. Assim a autora define a teoria do conceito de *self*: “uma interpretação de

dinâmica multifacetada que contém crenças sobre os atributos, bem como memórias episódicas e semânticas sobre o eu. Essa interpretação funciona como um esquema, controlando o processamento de informações auto-relevantes” (SPENCER-OATEY, 2007, p. 4).¹⁹ A pesquisadora afirma que as pessoas se diferem em relação a seus atributos percebendo e avaliando seus próprios aspectos de várias formas diferentes. Dessarte, a identidade individual refere-se à auto-definição como um aspecto único, no qual a identidade coletiva refere-se à auto-definição de uma pessoa como um membro de um grupo, ou membro de uma categoria de pertencimento.

Dentre os três níveis de representação de identidade proposta por Marilynn Brewer e Wendi Gardner (1996), individual, interpessoal e de grupo, as pessoas têm a possibilidade de construir e negociar suas identidades por meio das interações sociais. Elas não apenas interagem com elementos de suas personalidades, de relacionamentos e de grupos coletivos, mas negociam e constroem com o resultado das identidades desenvolvidas e emergidas através da interação. Assim, as identidades (co)construídas nas interações têm a função de ajudar as pessoas a terem senso de pertencimento, a localizarem-se em seus mundos sociais, e a fornecerem autorrespeito e auto-estima (SIMON, 2004).

Seguindo essa perspectiva, Robert Arundale confirma que a identidade é situada em um âmbito individual e a face no fenômeno interacional, pois:

Face [...] não é equivalente a identidade. Tanto os relacionamentos como a identidade surgem e são sustentados na comunicação, mas uma relação e, portanto, a face é um fenômeno dinâmico enquanto a identidade é um fenômeno individual (e muito mais amplo). (ARUNDALE, 2005, p. 8)²⁰

A face das pessoas pode ter atributos individuais, associações relacionais e afiliações coletivas, sendo assim, a face é percebida na interação social e cognitiva. Dessa forma, observa-se as negociações das identidades sociais como (co)construídas e (co)sustentadas nas práticas de conversa face a face. A atividade de fala sustenta as observações dos participantes que, a cada momento, apresentam o seu envolvimento no que está sendo dito ou feito dentro de categorizações de co-pertencimento.

¹⁹ “A multi-faceted, dynamics construal that contains beliefs about one’s attributes as well as episodic and semantic memories about the self. It operates as a schema, controlling the processing of self-relevant information.” (SPENCER-OATEY, 2007, p. 4)

²⁰ Face [...] is not equivalent with identity. Both relationships and identity arise and are sustained in communication, but a relationship, and hence face, is a dynamic phenomenon whereas identity is an individual (and much broader) phenomenon. (ARUNDALE, 2005, p. 8)

2.4.2 Estudo de identidade como categorias de pertencimento

Para orientar os estudos de identidade como parte do estudo de categorias de pertencimento, constata-se que os aprendizes, como membros de uma cultura, ordenam conhecimentos categoricamente de acordo com suas percepções e interpretações do mundo social e as organizam em coleções de categorias. Conseqüentemente, compreende-se a identidade como uma questão de pertencimento, ou seja, o que o aprendiz de PLE observa ter em comum com os outros aprendizes na interação em sala de aula e o que o diferencia dos demais por uma constatação dos conhecimentos linguísticos e culturais nas práticas sociais.

A presente pesquisa contribui no entendimento de como a fala-em-interação é moldada pelo gerenciamento das categorias de pertencimento e por atividades a partir de ações dos membros competentes na interação comunicativa. Já que essas categorias são relacionadas à experiência, ao conhecimento ou à competência dos participantes, reflete-se sobre a aprendizagem de PLE no que se refere a que modo aprendem a participar das práticas de fala-em-interação na sala de aula, e como essas experiências podem contribuir para a participação em esferas sociais. A sala de aula de PLE é visivelmente um local de negociação das identidades dos participantes representado pela categorização de co-pertencimento baseado na conduta durante a fala-em-interação.

Assim, a negociação identitária se dá nas interações por meio de questões de pertencimentos culturais. Vale ressaltar que há características relevantes por certos membros de uma categoria e as análises das interações dos aprendizes de PLE mostram que, ao aprender a nova língua-cultura, eles utilizam práticas de categorização aceitáveis para estabelecer uma relação de interação e compreensão entre o professor e os outros aprendizes.

Quando foi professor de Antropologia e Sociologia na Universidade da Califórnia, Sacks realizou pesquisas em colaboração com Harold Garfinkel, Schegloff e Jefferson estabelecendo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise da Conversa (AC). Sacks ampliou seus estudos sobre a compreensão prática de categorização de pertencimento no âmbito do uso da linguagem em interação e desenvolveu as análises de “Mecanismos de Categorização de Pertencimento”, MCP, ou *Membership Categorization Analysis*, MCAs em seu livro *Lectures in Conversation* (SACKS, 1992).

O MCP refere-se a um princípio organizador de categorias, como exemplificado por Sacks ao MCP “família”, que abrange as categorias “bebê”, “mãe”, “pai”, “filhos”. Sacks investiga como as pessoas percebem e se relacionam em sociedade e como as pessoas se categorizam em grupos com o objetivo de prever o comportamento dos mesmos, agregando noções e ideias a comportamentos cotidianos, como por exemplo, na história do bebê que chora e a mãe o pega no colo. Pegar um bebê no colo pode ser interpretado como uma norma ou atividade cotidiana realizada pela mãe, pois, quando ele chora, logo a mãe o pega no colo. Ações de ordem diversas conectam-se e definem o pertencimento a diferentes categorias como o exemplo do “bebê”, permitindo a aceitabilidade social de uma categoria. A categoria ‘bebê chorando’ é observada como uma atividade categoricamente conectada, *category-bound activity* (SCHEGLOFF, 2007, p. 470-471).

Sacks intitulou de Pn-adequadas, *Pn-adequate*²¹, as categorias de uma coleção que podem ser classificadas por qualquer membro de uma população sendo indefinida ou descaracterizada. Isso implica apontar que “qualquer um que pode ser categorizado por alguma categoria de um dispositivo – diga-se, feminino - pode ser categorizado por uma categoria diferente de um dispositivo diferente - 45 anos de idade pertencente ao MCD de idade”²² (SCHEGLOFF, 2007, p. 468). Logo, as categorias de pertencimento são unidades organizacionais e cada conjunto de categorias classifica uma população, sendo assim, as Pn-adequadas são organizações de afiliações e coleções que servem para categorizar qualquer membro de qualquer população.

Seguindo o conceito de Sacks, observa-se que, para que os participantes de uma categoria sejam incluídos ou não a um determinado grupo, é necessária uma adequação, ou seja, ações de similaridades que podem definir uma pessoa como pertencente a um grupo conforme o contexto interacional. Logo, conclui-se que as categorias *Pn-adequate* são aplicáveis a qualquer pessoa se adequando a dispositivos de categorizações, como por exemplo, sexo ou idade. Para o analista, pertencer a uma das categorias não é garantia entre os membros de que se tornará relevante na interação. Em outras palavras, os dispositivos podem ter propriedades específicas para ocasiões específicas, a categorização de membros sugere a seleção desses dispositivos.

²¹ Dispositivo de categorização de população. (SACKS, 1992, p. 40)

²² “anyone who can be categorized by some category from one device – say, female – can be categorized by a different category from a different device – say ‘45-year old’ from the MCD ‘age’” (SCHEGLOFF, 2007, p. 468)

Schegloff afirma que “a produção do mundo pelo participante foi ela própria informada por esses dispositivos de categorização particulares”²³ (SCHEGLOFF, 2007, p. 475). Assim, a análise de como os participantes constroem e negociam as categorias na fala-em-interação contribui para o entendimento de como o conhecimento de senso comum é acionado e sustentado pelos aprendizes na sala de aula de PLE a partir da invocação dessas categorias. Essa análise contribui para a reflexão sobre o entendimento das identidades que os participantes em interação na sala de aula de PLE assumem, e sobre a compreensão das relações de participação na fala-em-interação produzidas pelo gerenciamento das categorias de co-pertencimento.

O conhecimento do senso comum se organiza pela categorização de co-pertencimento, ou seja, diz respeito ao compartilhamento de conhecimentos e expectativas dos participantes na realização das atividades sociais e das ações de suas expectativas. Por ser um dispositivo de controle social (SACKS, 1992, p. 42), as categorias de co-pertencimento lidam com práticas aplicáveis que são gerenciadas pelos membros da sociedade. Assim, os participantes na fala-em-interação acionam categorias de um estoque de conhecimento e os recriam nas suas realizações, mostrando o entendimento e a organização da ordem social. Na sala de aula de PLE, investiga-se como os participantes gerenciam o entendimento da organização das categorias em coleção e como classificam as categorias não nomeadas diretamente na fala, como por exemplo, a categorização sobre a cultura chinesa, fato mencionado e concordado por todos os participantes (aluna norte-americana, Na, aluno colombiano, Co, e professor de PLE, Br) na interação da filmagem 1 (parte 02) de que os chineses são péssimos motoristas, aspecto relevante a essa cultura.

Sequência 5: 2015VINaCo08((12:50-13:19))

01 Na: ahm quais são os estereÓtipos que VOcês têm,
 02 nos estAdos unidos sobre as **peSSOas da CHIna.**
 03 T: (1.0)
 04 Na: aham MUIto sImples;
 05 deriir diri condUZir (.) eles RUim;
 06 Co: [(ri)]
 07 Na: [HA sIm,]
 08 **são MAus condutOres de de veÍculos?**

²³ “the participants’ production of the world was itself informed by these particular categorization devices” (SCHEGLOFF, 2007, p. 475)

09 [Ahm ahm]
 10 Co: [eu acho que um pouQUInho eu Acho que: ((ri))]
 11 Br: ah então ó são Péssimos [MOTORistas é isso]
 12 Co: [MOTORistas ((ri))]
 13 T: ((risos))
 14 Br: são Péssimos mos_mos são péssimos motoristas;
 15 então pra pra vocÊs os chiNEses se classificarIam nessa uhm,

A interação acima demonstra que as categorias para os membros da sociedade, invocadas na interação, ordenam-se em coleções, isto é, em um conjunto de categorias, como o exemplo no caso de as categorias dos chineses serem apresentados como péssimos motoristas (linha 08: são MAus condutores de de veículos?). Quando se observam as interações de professores e aprendizes de PLE, é possível ver como cada participante utiliza diferentes categorias para se descrever e descrever as ações de outras culturas. Essas identificações têm implicações sobre o que e como categorizam as pessoas e seus comportamentos.

A aplicação da Análise da Conversa em relação aos estudos sobre categorias de pertencimento tem crescido nos últimos anos. A análise de categorização de pertencimento auxilia o pesquisador da AC nos interesses em estudos sobre gênero, identidade, etnia, cultura, entre outros aspectos. Elizabeth Stokoe (2012) relaciona os estudos na AC e de categoria de pertencimento ao abordar a diferença empírica das duas terminologias, especificando que a AC se utiliza das estruturas normativas e lógicas do curso de uma ação social e do sistema organizacional da fala através das tomadas de turnos, reparos, e os sistemas que concernem à interação. Já a análise de categorização de pertencimento enfatiza as práticas metodológicas dos membros produzindo estudos de casos de interações focando em aspectos sobre identidade e cultura, fornecendo ao pesquisador observações sobre categorias ao invés de análises sequenciais. A partir das definições dos cinco princípios das categorias de pertencimento, juntamente com os dez conceitos subsequentes, Stokoe afirma que: “é importante notar que as categorias, as atividades e os predicados não combinam de forma descontextualizada, independente de qualquer trecho do discurso” (STOKOE, 2012, p. 282).²⁴

Stokoe corrobora com os estudos de Sacks e Schegloff confirmando que as categorias de pertencimento apresentam aspectos interacionais, como a riqueza de inferências,

²⁴ “it is important to note that categories, activities and predicates do not go together in a decontextualized way, independent of any given stretch of discourse” (STOKOE, 2012, p. 282)

(*inference-rich*) (SACKS, 1992) por armazenarem conhecimentos que os membros de uma sociedade têm sobre culturas e identidades diversas e por ter uma característica de um sistema do conhecimento de senso comum de pessoas, de como elas são e como se comportam. Esse conhecimento é armazenado e associado por referência às categorias de pessoas e de culturas. Stokoe expõe essa afirmação em dados empíricos sobre as categorias de gêneros ao investigar como são estipuladas as categorias de pertencimento, como os membros de uma categoria são agrupados e como os falantes propõem suas categorias dentro de um conhecimento cultural. Sendo assim, as categorias apresentam riquezas de inferências, pois apresentam convenções relevantes sobre elas mesmas, ou seja, a atribuição de uma pessoa à determinada categoria pode ser interpretada ou explicada pelas ações das pessoas dentro de uma categorização que representa sua identidade cultural ou social.

O conhecimento organizado por referência a uma categoria de pertencimento é observado por Schegloff (2007, p. 469) na interação comunicativa como uma ação protegida por indução (*protected against induction*), dado esse em que um membro pertencente a uma categoria tem um conhecimento de atividades culturais e outro membro, um aprendiz de PLE, por exemplo, não irá questionar o que o nativo ou o professor sabe sobre aquela categoria por saber que essa categorização é de conhecimento do senso comum do mesmo. Assim, as categorias são protegidas contra indução, garantindo que o participante que se apresenta diferente do conhecimento demonstrado à categoria será considerado uma exceção.

Nas interações em sala de aula de PLE, os alunos intercambistas invocam categorias de co-pertencimento lidando com descrições formuladas e sustentadas pelo senso comum e atividades ligadas às categorias invocadas nas atividades em sala de aula. Dessarte, uma atividade ligada a uma categoria produz relevância para ser categorizada ou reconhecida como pertencente a essa categoria. Quando se observam as interações de professores e aprendizes de PLE, é possível ver como cada participante utiliza características interacionais diferentes que demonstram as diversas categorias para se descrever e descrever ações de participantes de outras culturas em correspondência com as próprias categorias.

Estudos de identidade com ênfase nas categorias de pertencimento (ABELED0, 2008; FORTES, 2009; KASPER, 2009) enfocam o conhecimento das pessoas como pertencentes a certos membros da sociedade e a análise de Categorização de Membros (SACKS, 1992) afirma que as regras de interpretação de culturas são ligadas com categorias de um sistema interacional que descreve os indivíduos. Nessa perspectiva, analisa-se neste trabalho o conceito de identidades negociadas, inspiradas na teoria de categorização de co-pertencimento

no qual os aprendizes de PLE observados em interação atribuem e ratificam categorias enquanto confirmam um co-pertencimento de práticas linguísticas que se demonstra instaurado na sua participação linguística dentro da nova comunidade linguístico-social que estão vivenciando.

Seguindo essa perspectiva, observa-se que é prática dos aprendizes de PLE fazerem-se membros competentes no contexto social na interação com os brasileiros. Assim, a relevância do entendimento dessas categorias de co-pertencimento estabelecidas na interação é percebida nos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, e na interação das filmagens, já que os alunos expõem suas observações mediante o uso de práticas em mais de uma categorização de pertencimento como recursos interpretativos com relação à *accountability* de suas ações.

A *accountability*, ou relatabilidade (GUESSER, 2003; GARCEZ, 2008), é uma característica interacional referente ao uso da linguagem que estrutura a situação enunciativa, visto que os participantes realizam suas ações de forma que haja clareza para os interagentes. Essa característica orienta a interação a fim de que as ações socioculturais se tornem inteligíveis e relatáveis. Diante da fala-em-interação, as relações de relatabilidade são seguidas a partir da manutenção da intersubjetividade que conduz as sequências reflexivas por parte dos participantes.

Os aprendizes de PLE utilizam orientações linguísticas que mantêm a intersubjetividade a partir da compreensão e produção de práticas de categorização. A intersubjetividade é mantida pelo reconhecimento mútuo dos participantes na fala-em-interação no partilhamento de seus conhecimentos comuns. A intersubjetividade está ligada com a interpretabilidade dos participantes informada pelo conhecimento de senso comum entre eles. Logo, observa-se que o interesse da AC e dos Estudos de Categorias de Pertencimento está intrinsecamente ligado ao entendimento da organização social, como as pessoas agem, se expressam por meio da linguagem e como se organizam na realização de suas ações. As relações de co-pertencimento expressas pelos alunos de PLE se dão por intermédio do domínio da língua-alvo e pela produção de práticas de categorização que invocam o conhecimento de senso comum. O pertencimento descrito nas interações diz respeito a como os participantes acionam um mundo em comum para construir a realidade sócio-interacional.

Assim, para que qualquer interação seja sustentada, essa se pauta na questão da manutenção da intersubjetividade. Conforme Sidnell, a intersubjetividade é “o entendimento

comum ou compartilhado entre pessoas - é tipicamente explicado em termos de conhecimento convergente do mundo” (SIDNELL, 2010, p. 12).²⁵ Ela é construída a cada troca de turno no qual cada um dos interagentes entende o que o outro diz, fazendo-se entender e percebendo se o outro o compreendeu, por isso, a compreensão intersubjetiva necessita ser sistematicamente sustentada na troca de turno, seguindo também a relatabilidade das ações.

Conforme exposto na base teórica, o ato de categorizar e atribuir características às diferentes ações apresenta-se como um recurso para explorar e compreender a construção identitária do mundo social e cultural dos aprendizes de PLE. É na fala-em-interação que se dá a perpetuação ou refutação das concepções comunicativas, já que os participantes constroem e gerenciam a sua conduta em relação às expectativas de ações linguísticas e culturais.

2.5 Interação Intercultural: a relação entre língua, identidade e cultura

Ao refletir sobre o ensino e aprendizagem de PLE, destaca-se a visão de língua, identidade e cultura em um contexto intercultural, dado que o aprendizado de uma língua estrangeira é alcançado através do desenvolvimento cognitivo, afetivo e interacional envolvendo relações sociais entre professores e aprendizes e entre aprendizes e aprendizes. Ressalta-se, todavia, que, quando os intercambistas vêm ao Brasil aprender português, eles fundamentam-se no conhecimento das propriedades linguísticas que aprenderam ao longo da vida.

A interação dos aprendizes de LE se apresenta na apropriação cultural durante a aquisição dessa língua, já que a cultura manifesta-se em todo material linguístico. É no processo de funcionamento de uma língua que passam os fios culturais que fazem os aprendizes compreenderem experiências e conhecimentos culturais. Nesse sentido, considera-se que é no convívio entre características de línguas distintas que os aprendizes podem alcançar o entendimento do processo comunicativo na língua-alvo. Assim, diante de numerosas definições de cultura, o ponto de análise desta pesquisa estaria na cultura mediada pela linguagem em suas manifestações verbais e não-verbais.

²⁵ “joint or shared understanding between persons – is typically explained in terms of convergent knowledge of the world” (SIDNELL, 2010, p. 12)

Lygia Trouche (2005) conceitua cultura como “um sistema de crenças e valores e uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir de fazer dizer e de comportar-se de uma dada sociedade” (TROUCHE, 2005, p. 69). Dentro dessa diversidade de significados, a cultura engloba as experiências comuns e as experiências compartilhadas, levando um indivíduo a construir sua identidade em um processo contínuo ao longo da sua vida. Edgar Morin (2003) busca a compreensão da cultura como sendo “constituída pelo conjunto dos saberes, técnicas, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos” (MORIN, 2003, p. 01) e que são passados de pessoas para pessoas e adquiridos na vivência cotidiana, por englobar experiências comuns, cotidianas com experiências refletidas na convivência social. Kathryn Woodward, por sua vez, argumenta que “é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2000, p. 41).

A questão representacional da cultura no ensino aprendizagem de PLE está interligada diretamente às atividades que apresentam aspectos culturais e o processo de engajamento dos aprendizes nesses aspectos. Professores na sala de aula de PLE apresentam aspectos extralinguísticos com o objetivo de usar as convenções comunicativas da língua-alvo e, assim, servem para ensinar um tipo de interação cultural, como por exemplo, ir à academia ou ao restaurante. No que se refere ao ensino de PLE, aspectos relacionados à adequação linguística e cultural e ao contexto sociocultural são relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante do exposto, a forma como cada aprendiz observa a cultura e a sua relação com a linguagem é ligada ao ponto de visão de mundo de cada membro de uma cultura, assim como nas atividades cognitivas de cada um deles, em interação. Essa relatividade linguística de pessoas diferentes, que falam de forma diferente, ocorre porque cada aprendiz expressa o mundo ao seu redor de formas diferente, já que a língua influencia na maneira como as pessoas pensam ou se comportam. O termo relatividade linguística (LEVINSON, 1996) refere-se aos fatos relativos ao uso da língua e ao comportamento das pessoas em atividades interacionais diferentes a fim de demonstrarem que através da linguagem as pessoas categorizam experiências, como a título de exemplo, ao categorizarem suas experiências antes e depois de terem contato com a cultura da língua-alvo.

O atrelamento do estudo da língua portuguesa à cultura brasileira perpassa o ambiente da sala de aula de PLE por ser um lugar de construção de conhecimento compartilhado em que os alunos se sentem parte integrante desse processo ao refletirem sobre suas

representações identitárias e sobre uma nova representação cultural através de categorizações de co-pertencimento. Exemplificar-se-á essa negociação de categorização de co-pertencimento a partir da sequência 6, demonstrada abaixo, de uma filmagem conduzida em uma casa na cidade de Viçosa, onde uma brasileira, proprietária de um pensionato que aluga quartos para alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação da UFV, apresenta um relato sobre as interações interculturais ocorridas em sua residência, falando do esforço para fazer com que os hóspedes cabo-verdianos observem as relações entre homens e mulheres no Brasil.

A sequência abaixo²⁶ é parte de uma entrevista realizada na casa de pensão que recebe apenas alunos intercambistas na cidade de Viçosa e serviu de base para a elaboração dos objetivos e nortear o início dessa pesquisa. A brasileira (representada por L1) relata uma situação de interação em que ela promove ao estrangeiro de origem cabo-verdiano a oportunidade de conviver com uma nova forma de observar, descrever e perceber o mundo e, assim, respeitar as diferenças culturais. Mesmo não estando em sala de aula de PLE, o contato entre características de culturas de duas línguas distintas pode levar ao entendimento do processo de comunicação. Os participantes das interações na pensão se conscientizam dos mecanismos de sua própria visão e de como a visão de sua cultura, conceitualizada como um povo, é diferente de outros povos, e esse conflito pode esclarecer os motivos das diferenças culturais.

Sequência 6: 2015VIL106((32:11-32:52))

01 L1: tem um g um grupo GRANde de caboverdiAnos que passou aqui.
 02 °h enTÃO Eles,
 03 é: são acostumados a MÃE preparAr tudo,
 04 (-) e depois que sai do LAR (-) é a espOsa;
 05 (--) então a a mulHER (.) faz tUdo;
 06 (-) a mulhEr entrega roupa pasSAda;=
 07 =a mulher arRUma o guarda rOupa;=
 08 =a mulhEr arruma os Livros;=
 09 =a mulhEr põe jantar na MESa;
 10 °h a mulher chama no QUARto pra jantAr,

²⁶ A transcrição da sequência 6 foi realizada no ano de 2014 durante as filmagens do grupo de pesquisa NUCOI na qual essa pesquisa de doutorado está inserida. A filmagem foi realizada na cidade de Viçosa, em uma pensão que recebe apenas alunos intercambistas de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa. A participante, descrita pela sigla L1 na transcrição, é a proprietária e gerente da casa de pensão. Na entrevista, a proprietária relata interações interculturais ocorridos durante a estadia dos intercambistas na casa da pensão.

11 (-) °h e assIm ele ficava espeRANdo.
 12 (.) que eu chaMASse no quArto pra ele jantar;
 13 (--) é: ele não vInha na HOra.
 14 depOis que os meninos já tinham depredado a mesa inTEira,
 15 ai ele cheGAVA e falAVA;
 16 FLÁvia não sobrou comida pra mIm.
 17 (---) eu ↑não eu reserVEi pra vocÊ.
 18 (.) porque eu saBIA que você Ia fazer isso.

Na sequência 6, há evidências empíricas do embate de culturas divergentes. Durante a entrevista, a proprietária do pensionato (representada pela sigla L1) descreve como mostra aos intercambistas as relações de pertencimento divergentes das culturas em um ambiente intercultural, apontando para o processo individual de conhecimento da cultura brasileira dentro da casa, como um aspecto interacional inseparável da participação social.

Alessandro Duranti (1997) desenvolve estudos sobre a relação entre linguagem e cultura e reforça a ideia de que adquirir linguagem é ter a habilidade de interpretar e interagir com um evento sócio-comunicativo. Assim, vale ressaltar que, o ensino de língua e cultura, uma das características das aulas de PLE, requer que os aprendizes se questionem sobre os valores subjacentes às suas próprias línguas e culturas, indo além de simplesmente comparar a cultura estudada com as suas próprias culturas e a dos outros alunos, mas passa por fazer com que esses alunos percebam regras de comportamentos e organização de interação, levando a uma negociação e transformação de suas identidades, já que a língua faz parte da cultura e as duas estão intrinsecamente ligadas.

Dessarte, ao conceber a cultura no cotidiano dos aprendizes, abre-se uma possibilidade de encontros interculturais, baseados em trocas recíprocas, com objetivos de representar as visões dos que estão dentro e fora das experiências culturais. Nesse sentido, o ensino de PLE voltado para a visão de cultura tem como ponto principal as experiências cotidianas e o interesse dos aprendizes na cultura da língua-alvo. O primeiro estágio de compreensão intercultural baseia-se em ver o outro para entender a si próprio, e ver a si para entender o outro. Faz-se necessário, portanto, discutir a comunicação intercultural, elemento essencial a uma interação na sala de aula de PLE na negociação das categorias de co-pertencimento.

2.5.1 Comunicação intercultural

Ulrike Schröder (2008) concebe cultura como um determinado estoque de códigos envolvido na comunicação face a face entre pessoas de diferentes culturas, caracterizado por um processo simbólico. A pesquisadora reafirma a definição do conceito de cultura como uma “respectiva soma específica de sistemas de relevância e de mundos de sentido criados primeiramente a partir da linguagem [...]” (SCHRÖDER, 2008, p. 40) confirmando a ideia de que a cultura faz parte de “um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos de comunicação” (SCHRÖDER, 2008, p. 40).

Com o objetivo de criar os fundamentos para a competência intercultural, os estudos na área da Comunicação Intercultural (CI) investigam como as regras culturais estabelecem a maneira como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento de regras de convivência seguidas de organização social e comportamental presentes nas situações interculturais. Cliff Goddard e Anna Wierzbicka (1997), em seus estudos sobre aspectos culturais e cognitivos no uso diário da língua, apresentam a ligação entre formas particulares de falar das pessoas com sua cultura e o embate com novas culturas, podendo ser conduzidas a um ‘perigo’, devido a mal-entendidos nas práticas discursivas, ou sendo também a possibilidade de fornecerem pistas para diferenças culturais associados a diferentes culturas.

Ao afirmarem que “pessoas em todos os lugares ajustam o seu discurso de acordo com a forma como eles veem aqueles com quem estão falando e também algumas dimensões da identidade social (como o sexo e a idade) são de relativa relevância”²⁷ (GODDARD; WIERZBICKA, 1997, p. 254), os pesquisadores fazem referência às normas de interação como regras de como as pessoas esperam falar em eventos sociais. Essas regras são inconscientes e podem ser descobertas de maneira indireta ao observarem reações em interações interculturais.

A reflexão teórica acerca da comunicação intercultural descrita acima permite observar que os acessos interacionais à visão de mundo e aos estilos de comunicação de outras culturas favorecem a construção de uma nova identidade enriquecida nas vivências e experiências socioculturais, o que possibilita aos participantes manterem relações construtivas e reflexivas com as pessoas de culturas diferentes. Essas relações construtivas se baseiam no

²⁷ “universal people everywhere adjust their speech according to how they view those they are speaking with, and although some dimensions of social identity (such as gender and age) are of near-universal relevance” (GODDARD; WIERZBICKA, 1997, p. 254)

conhecimento cultural e na sua realização na interação (SCHRÖDER, 2008, p. 41), a partir de experiências interiores, como percepções, sentimentos e conhecimentos, e em relação às experiências exteriores, partindo da premissa de que cada participante em eventos socioculturais tem a possibilidade de comparar suas experiências individuais sobre o mundo, transformando-as em ações exteriores, a partir do entendimento do seu próprio contexto cultural.

Dentro dessa relação de troca de experiências interiores, verifica-se que o ser humano nasce e cresce dentro de um grupo e assim aceita os padrões culturais já existentes dentro de um esquema de interpretação. Ele é submetido a um “conhecimento de receita” (SCHÜTZ, 2010, p. 121), já que não precisa de um mínimo esforço para interpretar o mundo social, evitando, portanto, indesejáveis consequências que divergem do pensar habitual. Ressalta-se que, para o aprendiz de PLE, o padrão cultural do novo grupo não está no seu conhecimento de receita, ele começa a interpretar seu novo ambiente social a partir de um pensar habitual. O novo padrão cultural deve ser dominado por ações, de acordo com o conhecimento observado, tornando-se um membro social da nova cultura com características habituais expressadas e compreendidas através das experiências vividas.

O ensino de PLE a partir de uma abordagem intercultural procura a compreensão do ‘outro’ por meio do aprendizado de uma língua. Esse entrelaçamento da própria cultura com a cultura do outro promove uma nova visão da cultura da língua-alvo, vinda da percepção e troca de experiências dos aprendizes e dos professores. Percebe-se nas interações comunicativas que falantes de duas ou mais línguas muitas vezes possuem modos particulares de lidar com situações adversas na comunicação intercultural.

Os conceitos teóricos da CI auxiliam a presente pesquisa, visto que orientam as análises das dificuldades de interação e o processo comunicativo entre os intercambistas de culturas diversas, adequando as inferências em relação àquilo que os interlocutores almejam transmitir. Seguindo essa perspectiva intercultural, professores e aprendizes em sala de aula de PLE adaptam suas falas para suas intenções e objetivos comunicativos, utilizando recursos interacionais para contextualizar, diferenciar falantes e avaliar elocuições em certos eventos conduzindo a uma negociação de identidades e categorizações de co-pertencimento. Essas elocuições têm características de transformação, modificação e funcionalidade de acordo com o interlocutor e contexto do evento. Logo, não há interação intercultural se não houver o reconhecimento da existência de outras culturas, da percepção do outro como indivíduo social. O acesso à visão de mundo e aos estilos de comunicação de outras culturas favorece o

aumento de vivências e experiências enriquecedoras e habilita professores e aprendizes de PLE a manterem relações construtivas e reflexivas perante o ensino e aprendizagem da nova língua-cultura.

2.5.2 Obstáculos da comunicação intercultural

A presença de experiências semelhantes de valores, conceitos e ideias compartilhadas em interações interculturais facilita e adequa as inferências em relação ao que o interlocutor quer comunicar. Entretanto, quanto maiores forem as diferenças culturais entre os interlocutores, maiores os ajustes necessários para que uma enunciação verbal ou não-verbal possa ser entendida. Assim, existem diversos complicadores nessa interação considerados como obstáculos que se apresentam na CI. Por mais semelhanças que haja, uma cultura jamais será igual a outra, existirão sempre diferenças nas crenças e nos valores socioculturais. O problema decorrente desse fenômeno é que, pela existência de diferentes conhecimentos culturais, podem ocorrer fracassos comunicativos e conflitos interculturais. O vocabulário, as gírias, os jargões, os dialetos, entre outros elementos linguísticos, causam dificuldades, e o aprendiz de PLE deve estar consciente de que poderá ter dificuldades no contexto com a língua.

Se alguma situação é apresentada como nova, o aprendiz provavelmente irá se valer de um estereótipo conhecido para explicar essa nova situação. Por exemplo, na sequência, quando a aluna americana, no passado, teve uma experiência negativa com os chineses dirigindo em seu país, a aluna categoriza esse grupo de pessoas descrevendo-os como sendo todas as pessoas desse grupo étnico passam a ser provavelmente mal condutores de veículos no seu conceito. Os estereótipos são uma complexa forma de categorização, que organiza mentalmente as experiências e guia o comportamento em direção a um grupo específico de indivíduos.

Lars Fant afirma que “uma vez que uma categoria é estabelecida, ela se transformará em uma ‘caixa’ que preencheremos com conteúdo por meio da atribuição de propriedades a ela” (FANT, 2012, p. 274).²⁸ Inserido na metáfora da ‘caixa’, os estereótipos podem ser entendidos como categorias, envelopes ou caixas, no qual suas características são carregadas

²⁸ “once a category is established it will turn into a ‘box’ which we fill with content by means of attributing properties to it” (FANT, 2012, p. 274)

de valores, sendo consideradas, então, como uma construção socialmente compartilhada. A metáfora da ‘caixa’ descrita acima nos remete a representações esquemáticas denominadas de CONTÊINERS (SCHRÖDER e CARNEIRO, 2015). Schröder e Carneiro Mendes (2015) mostraram que a metáfora conceptual CULTURA É UM CONTÊINER²⁹ continua exercendo uma função ampla na estruturação da experiência intercultural apesar do discurso teórico sobre transculturalidade.

Os indivíduos tendem a conceitualizar culturas como contêiners, nos quais interações com o meio social conferem coerência com as experiências e percepções das pessoas ao se interagirem em encontros interculturais. De acordo com a fenomenologia de Schütz (1979), o modo de orientação social do indivíduo é estimulado por concepções oferecidas e expostas em interações sociais. Schütz afirma que:

Todo o nosso conhecimento do mundo, no senso comum, bem como no pensamento científico, envolve construtos, ou seja, um conjunto de abstrações, generalizações, formalizações, idealizações específicas para o respectivo nível de organização do pensamento. Estritamente falando, não há coisas como fatos, pura e simples. Todos os fatos são desde o início fatos selecionados a partir de um contexto universal pelas atividades da nossa mente. São, portanto, fatos sempre interpretados. (SCHÜTZ, 1973, p. 5 *apud* SCHRÖDER, 2005, p. 3)³⁰

A este respeito, Schütz observa que grupos sociais estabelecem seus próprios domínios de relevância para tipificar ou estereotipar grupos separados, ou seja, os estereótipos são uma forma de categorização que organiza mentalmente as experiências dos indivíduos e guia seus comportamentos em direção a um grupo específico de pessoas. Wolf (2015) pondera que a consciência de uma pessoa não é suficiente para a mudança de um conceito cultural, sendo necessários contatos culturais com ciclos de interpretação para que essa consciência cultural ocorra. Em um encontro intercultural, a consciência dos (pre)conceitos culturais é provocada quando se encontram conceitos culturais diferentes. Enquanto o entendimento cultural do outro participante não for possível, não há uma superação de limitações culturais, e também não há a “fusão de horizontes” (WOLF, 2015, p. 450). Só quando o indivíduo se torna consciente dele mesmo e dos (pre)conceitos dos outros é que a “fusão de horizontes” pode se tornar possível.

²⁹ A expressão se encontra em caixa alta por se tratar de uma metáfora conceptual como abordado na Semântica Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

³⁰ All our knowledge of the world, in common-sense as well as in scientific thinking, involves constructs, i.e. a set of abstractions, generalizations, formalizations, idealizations specific to the respective level of thought organization. Strictly speaking, there are no such things as facts, pure and simple. All facts are from the outset facts selected from a universal context by the activities of our mind. They are, therefore, always interpreted facts [...].(SCHÜTZ, 1973, p. 5 *apud* SCHRÖDER, 2005, p. 3)

Outro fator importante a ser considerado na comunicação intercultural é a linguagem. A linguagem nas interações interculturais é vista como um fator de construção da realidade social e segue um estilo conversacional típico de grupos distintos, tornando um indivíduo capaz de julgar pressupostos sociais a partir de situações de interação. Entretanto, o entendimento de como a língua portuguesa deve ser usada pelo aprendiz pode se transformar como um efeito de desentendimentos na comunicação, já que:

sempre que iniciamos uma interação linguística, utilizamos inconscientemente os padrões de estilo conversacional que adquirimos em nossa cultura. No entanto, tais expectativas podem não ser consideradas totalmente válidas quando nos defrontamos com interlocutores de grupos culturais diferentes do nosso (ou daqueles com os quais estamos acostumados a interagir) (MEIRELES, 2005, p. 314).

Esses obstáculos acima citados podem se configurar como mecanismos que comprometem a competência comunicativa em sala de aula, dessa forma, não basta que os aprendizes se exponham a outras culturas, mas eles devem ser orientados pelos professores que alcancem a competência intercultural para entender os outros indivíduos e interagir com seus interlocutores de forma compartilhada. O falante competente necessita estar apto para reconhecer aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage, fazendo o uso da língua dentre muitas possibilidades e muitos modos de combinação.

3. METODOLOGIA

“Ela [a língua] é mesmo por excelência o índice das mudanças que se operam na sociedade e nesta expressão privilegiada da sociedade que se chama a cultura.”

Émile Benveniste (1974)

3.1. Pressupostos metodológicos

A presente pesquisa adota como procedimento metodológico o estudo de caso de base etnográfica, por parecer apropriado ao objetivo de observar e registrar um fenômeno específico em um contexto específico. A unidade de análise a ser utilizada nesta pesquisa

compõe-se de um grupo de vinte e um (21) alunos intercambistas de PLE e dois professores, que ministram aulas de Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal de Viçosa, o que permite classificá-la como um estudo de “multi-casos”, conforme caracterização proposta por David Nunan (1989), por se ocupar do estudo de mais de um indivíduo.

Como proposta de metodologia, sugere-se o estudo de caso por ser esse, de acordo com André, um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” (ANDRÉ, 1995, p. 49). ‘Estudo de caso’ em termos de unidade de análise pode ser tanto um indivíduo, um aluno ou um professor, uma entidade ou população quanto uma turma, uma escola ou uma universidade.

Um aspecto central característico das pesquisas de cunho etnográfico, segundo David Silverman (2001), está associado à observação participante. Este tipo de observação requer uma proximidade entre o pesquisador e os fenômenos sociais para que haja uma compreensão das práticas culturais dos participantes. A observação participante é um método de geração de dados que leva o pesquisador a imergir-se em uma cena de pesquisa e a observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena. Supõe-se que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado pela observação, ou participação, ou experientiação em situações interativas. Esse método parte da premissa de que esse tipo de situação, que envolve dados de interações reais, possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um experienciador, um participante e um intérprete desses dados, o que pode propiciar a ele uma posição de ‘conhecedor’ das particularidades da situação.

Desse modo, a observação participante é apropriada à metodologia desta pesquisa, por ser um recurso que, aliado à entrevistas, observações, questionários, filmagens e outros instrumentos de coleta de dados, demonstra ser um importante procedimento metodológico. A pesquisa etnográfica possibilita ao pesquisador descrever e interpretar as ações das pessoas em um determinado contexto social e cultural. Além disso, dá ênfase ao processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. O pesquisador deve aproximar-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Ressalta-se que o pesquisador de uma interação intercultural deve sair do processo de comunicação contínuo e investigar o papel da cultura no discurso. Michael Clyne (1994) afirma que esse processo de comunicação, oral ou escrito, pode ser avaliado a partir de três abordagens:

- a) abordagem contrastiva, comparando o discurso natural em diferentes culturas;
- b) abordagem interlinguística: analisando o discurso de um falante nativo usando uma segunda língua; e
- c) abordagem interativa intercultural, comparando o discurso de pessoas de origem linguístico-cultural diferentes que interagem na sua língua de origem ou na língua do interlocutor.

Clyne busca ressaltar que a linguagem é observada pelo aprendiz de LE como uma profunda manifestação da cultura e do sistema de valores dos interlocutores na comunicação intercultural.

Dessa maneira, a presente investigação transcorreu da posição sociocultural, da Sociolinguística Interacional (SI) (SCHIFFRIN, 1994) e da Análise da Conversa (AC) (SCHEGLOFF, 1985, 1974; GARCEZ, 2002, 2005, 2008). Com vistas a aprofundar os conhecimentos teórico-empíricos sobre a investigação desta pesquisa, optou-se pela SI por essa concentrar-se nas investigações sobre a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto em que estão inseridos, no caso, um contexto intercultural. A Análise da Conversa contribuiu para a investigação por ser um instrumento analítico que reside no fato de poder valer-se do olhar dos participantes comunicacionais para entender o que eles estão fazendo, o modo como eles tratam as suas ações e as ações dos outros.

Portanto, a AC orienta pelo fato de se estar investigando como, nos eventos da fala-em-interação, as pessoas se organizam de forma a constituir relações relevantes socialmente em contextos interculturais. Para demonstrar os detalhes da fala-em-interação, a coleção de filmagens e a transcrição dos dados da mesma constitui uma parte fundamental do trabalho analítico da AC, haja vista que a finalidade das transcrições é tornar o que e como foi dito pelos participantes dito disponível para considerações empíricas.

Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, visto que contempla as seguintes características mencionadas:

1. É qualitativa, dado que tem como preocupação principal investigar a construção verbal e não-verbal de processos identitários *in situ* de professores de Português como língua estrangeira na interação face a face com alunos em sala de aula, e não a preocupação em medir e quantificar dados;
2. É naturalista, uma vez que os dados foram coletados em ambiente natural, à medida que ocorre o ensino;

3. É de caráter longitudinal, já que monitora a construção das identidades dos professores e alunos envolvidos em períodos de observação;
4. É descritiva, em razão de que descreve as características das ações dos professores e alunos na interação face a face.

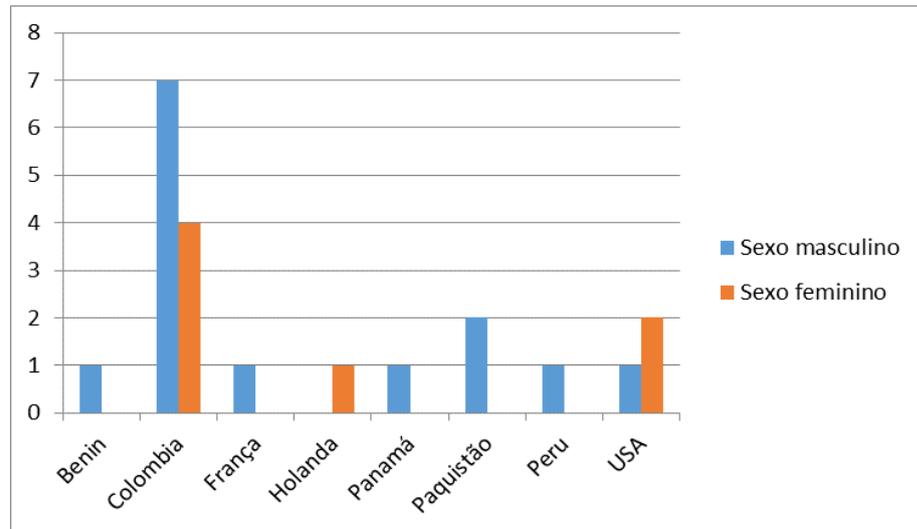
3.2. Participantes e contexto da pesquisa

Esta pesquisa conta com a participação de dois professores que ministram aulas de Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal de Viçosa - que se prontificaram a participar deste projeto e com vinte e um (21) alunos intercambistas de graduação e pós-graduação, que cursam a disciplina de PLE. Foram utilizadas siglas nas transcrições das interações, que representaram as nacionalidades dos participantes, como por exemplo, Pa para paquistanês, Co para colombiano, Na para norte-americano, Br para brasileiro, para identificá-los nas análises das transcrições das interações e das entrevistas retrospectivas assim como dos questionários com o objetivo de preservar o anonimato dos mesmos que participaram das gravações. Todos receberam um termo de consentimento, em conformidade com as normas da COEP, Comissão Ética em Pesquisa - vide anexo 1 - respaldando sua participação e que se enquadra ao projeto Guarda-Chuva “Comunicação Intercultural em Contatos de Duração Maior: processos linguísticos e (auto-)reflexivos”, vinculado ao Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter-)Cultural em Interação – NUCOI.³¹

Vinte e um alunos intercambistas da Universidade Federal de Viçosa aceitaram responder os questionários e a participar das interações: três alunos dos Estados Unidos da América, um do Peru, um da Holanda, um da França, dois do Paquistão, um do Benin, um do Panamá e onze da Colômbia.

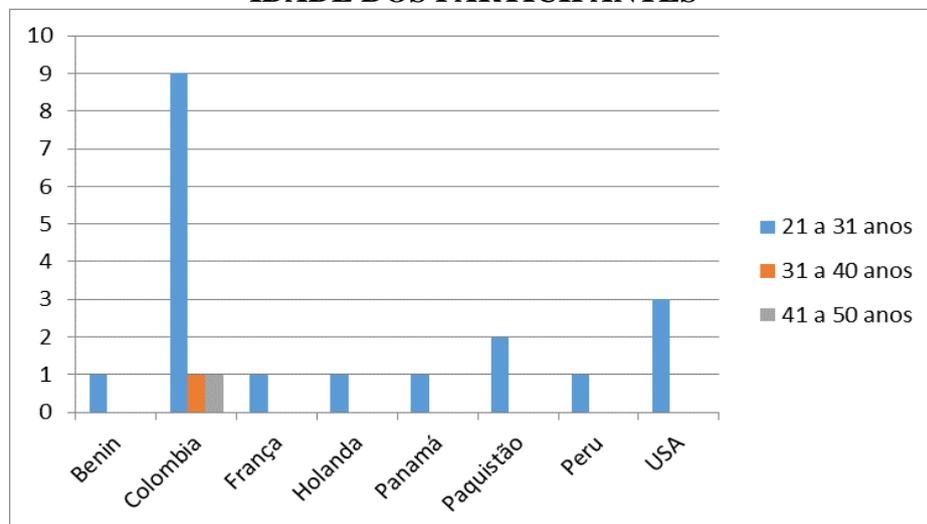
TABELA 1 SEXO DOS PARTICIPANTES

³¹ < <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/> >



Conforme representado na tabela 1, o grande número de alunos colombianos, 11 alunos intercambistas, se justifica pela grande quantidade de projetos de pesquisa de graduação e pós-graduação que a UFV tem com universidades da Colômbia. Os alunos têm idade entre 21 e 47 anos, sendo quatorze do sexo masculino e sete do sexo feminino. A tabela abaixo representa o perfil referente à idade dos alunos que fizeram parte dessa pesquisa.

TABELA 2
IDADE DOS PARTICIPANTES



A escolha pelos alunos participantes da pesquisa não foi feita baseada em nacionalidades, mas por questões logísticas, já que, no período letivo de 2015, a disciplina de PLE da UFV tinha apenas vinte e um alunos intercambistas. Seria um número relevante para análise das filmagens de interações ou encontros de três a cinco alunos, mas não foi possível

coordenar as filmagens dessa forma, uma vez que os alunos têm aulas durante o dia todo (manhã, tarde e noite) e elaboram pesquisas em laboratórios em horários diferentes e em lugares distantes dentro da universidade. Seria necessário reuni-los, sem prejudicar o horário de aulas dos mesmos. Assim, os alunos selecionados nas análises estavam com horários mais flexíveis e puderam ajustar os horários dos encontros com suas obrigações diárias para a realização das interações filmadas.

Além dos vinte e um alunos de PLE, dois professores que fizeram parte da pesquisa têm experiência de, aproximadamente, cinco anos no ensino de Português como Língua Estrangeira, no âmbito nacional e internacional. Um dos professores é a própria pesquisadora e que pode realizar uma investigação participante, já que não estava lecionando para esse grupo de estudantes por estar em período de estudos do doutorado. A observação participante da pesquisadora consistiu na inserção deste no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo e/ou observando os participantes por longos períodos, buscando partilhar os conhecimentos e experiências para aferir as categorizações representadas pelos envolvidos na investigação. O outro professor ministra aulas de PLE e de língua inglesa na universidade.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

A partir da base teórico-metodológica da Análise da Conversa, desenvolveram-se as investigações desta pesquisa em dados com base em conversas pelo método da transcrição, em uma análise descritiva da interação em andamento. A transcrição é o primeiro passo que conduz a análise da interação filmada, sendo capaz de representar todos os elementos da conversa. Através das transcrições realizadas, a partir das filmagens de interações em sala de aula de PLE, dos questionários e das entrevistas retrospectivas, a pesquisadora teve acesso à informação contextual relevante para a pesquisa. Neste trabalho, portanto, a investigação oscilou em alguns momentos entre a participação completa, como nas ocasiões das conversas, entrevistas retrospectivas e aplicação de questionários nos momentos da pesquisa de campo e a participação mais passiva, por meio de filmagens, preocupando-se apenas com os posicionamentos do professor e dos alunos na interação face a face em sala de aula.

Após a assinatura do termo de consentimento com a pesquisa, foi distribuído para todos os 21 alunos um questionário, dividido em duas partes: a primeira parte composta por perguntas pessoais, com identificações de nome, idade, sexo e nacionalidade; a segunda parte

composta por dois quadros distribuídos com os temas: Família, Relacionamento amoroso e Amizade, Universidade e Relacionamento com professores, Sociedade e Religião. Em cada tema havia uma divisão de dois grupos, de um lado, intitulado ‘Sua cultura’, os alunos comentaram o tema em relação à cultura deles e do outro lado, intitulado ‘Cultura Brasileira’, para escreverem como observavam esses aspectos no Brasil. Segue abaixo o questionário em português.

Caros alunos,

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa que é dividido em duas partes. A primeira parte é composta por perguntas pessoais. A segunda parte é composta por uma pesquisa sobre seu conhecimento e impressões culturais.

A participação desse estudo é voluntária. Os resultados serão usados apenas para propósitos da pesquisa. Garantimos a confidência dos dados.

Favor responder as perguntas abaixo e escrever as informações pedidas dentro dos quadros. Gostaríamos que você comparasse o que você sabe sobre a cultura de seu país e o que você pensa sobre a cultura brasileira (de acordo com seus pré-conceitos, impressões, etc.).

Estas são as perguntas que deveriam ser respondidas nos quadros:

Sua cultura: O que você diria sobre os tópicos (família, amizade, etc.) em relação à cultura do seu país?

Cultura Brasileira: Como você compreende os tópicos sobre a cultura brasileira? Diga o que você espera que seja no Brasil.

Informação pessoal:

Nome: _____

Idade: _____

() M () F

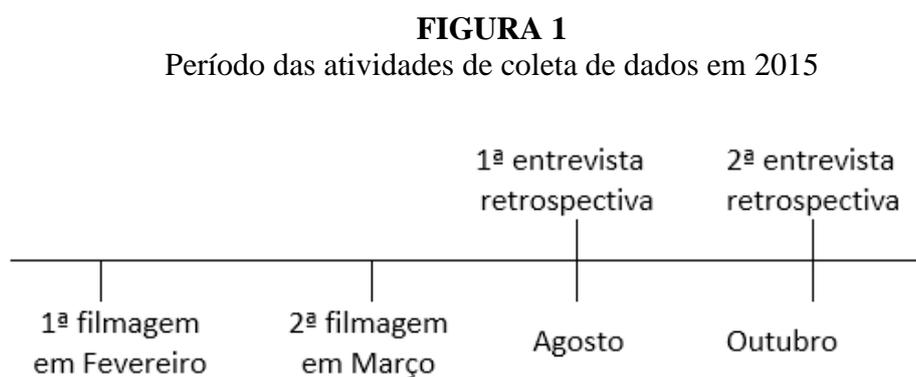
Nacionalidade: _____

Família	
Sua cultura	Cultura brasileira
Amizade e relacionamento amoroso	
Sua cultura	Cultura brasileira
Universidade e a relação entre professores e alunos	
Sua cultura	Cultura brasileira
Sociedade	
Sua cultura	Cultura brasileira
Religião	
Sua cultura	Cultura brasileira

O termo de consentimento e os questionários foram elaborados em português e em inglês, haja vista que alguns alunos haviam acabado de chegar ao Brasil e ainda não tinham aprendido a língua portuguesa suficientemente para responder, assim como poderiam se sentir mais confortáveis em usar uma língua de domínio deles, visto que todos falam inglês.

Os dados analisados foram gerados com os 21 alunos intercambistas de duas turmas de nível básico da disciplina de PLE da Universidade Federal de Viçosa, no período entre fevereiro de 2015 a dezembro de 2015. Foram gravadas duas interações de sala de aula e duas entrevistas retrospectivas.

Na primeira interação, realizada em fevereiro de 2015, foram gravados 54 minutos e 51 segundos com a participação de dois alunos intercambistas, uma aluna norte-americana e um aluno colombiano, e um professor. Na segunda interação, realizada em março de 2015, foram gravados 53 minutos e 14 segundos com doze alunos participantes, todos alunos intercambistas matriculados na disciplina de PLE, e a professora de PLE. A primeira entrevista retrospectiva, com um aluno colombiano, durou 24 minutos e 26 segundos e foi realizada em agosto de 2015. A segunda entrevista retrospectiva, com um aluno paquistanês, durou 1 hora e 33 segundos e foi realizada em dezembro de 2015. As interações foram planejadas para que tivessem a duração de, no máximo, 1 aula de 50 minutos, em horário que não prejudicasse as aulas ou qualquer outra atividade de pesquisa e estudo dos alunos na universidade. As filmagens foram visualizadas e analisadas com o objetivo de localizar ocorrências de práticas interacionais pelas quais os participantes destacassem atividades cotidianas e assim investigar as análises em relação às categorizações de co-pertencimento. Segue abaixo, na figura 1, a *timeline* com as datas das filmagens.



As atividades tiveram início em fevereiro de 2015, período em que os participantes, recém chegados ao Brasil, responderam aos questionários sobre aspectos referentes às culturas de seus países e à nova cultura-alvo. Os vinte e um questionários tiveram o objetivo de dar suporte qualitativo aos temas que surgissem durante as interações face a face e entrevistas retrospectivas e, posteriormente, às análises. Uma semana depois da aplicação dos questionários, os alunos participaram de duas filmagens, com uma dinâmica interativa entre alunos e professor, que abordaram tópicos e atividades sobre diferenças culturais. As aulas foram conduzidas pelo professor e iniciou com um episódio da série dos *Simpsons* com o objetivo de motivá-los para a interação proposta já que o vídeo apresenta visões estereotipadas dos brasileiros. Após assistirem ao episódio *Os Simpsons no Brasil*, os alunos

fizeram uma atividade elaborada pela pesquisadora (vide anexo 5), para que os alunos pudessem interagir sobre os aspectos culturais propostos.

No final do período letivo de 2015, foram realizadas duas entrevistas retrospectivas com dois alunos intercambistas (um aluno colombiano e um aluno paquistanês) que participaram do processo de coleta de dados desde o início da investigação através dos questionários.

Durante a primeira filmagem, a observação realizada foi com dois alunos intercambistas, um colombiano e uma americana, que se relacionam entre si e com o professor de PLE, descrevendo suas interações com os brasileiros, os conceitos em relação à cultura brasileira que tinham antes de chegarem ao país e ao terem seu primeiro contato com uma nova língua-cultura, já que os participantes têm pouco tempo de estadia no país. Foi feita a transcrição da interação da primeira filmagem e, durante esse processo, a pesquisadora fez uma seleção das sequências que seriam observadas, analisadas e comparadas. Percebeu-se uma ampla seleção de sequências relevantes para a investigação da pesquisa, porém optou-se por uma restrição na escolha e, assim, foram selecionados para as análises momentos que demonstram os posicionamentos dos alunos e do professor, momentos distintos de suas experiências que se concretizam em categorizações de co-pertencimento descritas nas interações sociais em relação à nova língua-cultura, objetivo direto da pesquisa.

FIGURA 2

Primeira filmagem - interação da sala de aula de PLE



A segunda filmagem foi observada e analisada, porém não foi realizada a transcrição da mesma diante da dificuldade em segmentar os dados, devido às limitações do áudio, visto que

havia doze alunos de diversas culturas, com variedades linguísticas e que apresentavam sobreposições, além de a sala de aula apresentar barulhos externos. Essa escolha deve-se ao fato de que as interações analisadas se mostraram bastante confusas em relação ao entendimento dos objetivos propostos. Realizou-se, portanto, uma segmentação baseada nos tópicos das discussões empreendidas pelos participantes, na medida em que se tornaram relevantes para a investigação, visando facilitar a triangulação dos dados dos questionários preenchidos pelos alunos antes da interação. Segue abaixo a figura da segunda filmagem.

FIGURA 3

Segunda filmagem – interação da sala de aula de PLE



Na primeira entrevista retrospectiva com o aluno colombiano e na segunda entrevista retrospectiva com o aluno paquistanês, nota-se que os intercambistas puderam observar as mudanças linguísticas e culturais realizadas durante o período entre as duas filmagens anteriores, na aplicação dos questionários e após um período maior de interação com a nova língua-cultura.

Na primeira entrevista retrospectiva, o aluno colombiano não apresentou dados novos que pudessem ponderar sobre os objetivos da pesquisa, apenas considerou as mesmas situações de conflitos advindas de ações comunicativas com brasileiros e que foram descritas no questionário e na interação em sala de aula de PLE.

FIGURA 4

Entrevista retrospectiva 1 – aluno colombiano



A escolha da segunda entrevista como foco para transcrição e, posteriormente, análise e comparação dos dados, foi uma opção da pesquisadora, uma vez que, na segunda entrevista, o aluno paquistanês direcionou suas considerações para as expectativas do começo do período de intercâmbio no Brasil, comparações entre sua cultura de origem e a brasileira, críticas ao comportamento e aspectos sociais dos brasileiros, e se suas considerações antes de chegar ao país se confirmaram ou não, em relação à cultura brasileira, após sua interação com a nova língua-cultura.

FIGURA 5

Entrevista retrospectiva 2 – aluno paquistanês



Antes de começar as filmagens para a investigação desta pesquisa, o grupo de pesquisa NUCOI realizou, no ano de 2013, algumas filmagens para futuras investigações sobre aspectos interculturais. Nesse período, foram feitas, na cidade de Viçosa e na Universidade Federal de Viçosa, duas filmagens: a primeira, interação com cinco alunos norte-americanos em que eles conversavam a partir de tópicos apresentados em cartões com temas que fazem parte do cotidiano deles como família, faculdade, religião e amizade; a segunda, uma entrevista com a proprietária e gerente de uma pensão que só recebe alunos intercambistas de graduação e pós-graduação da UFV. Pela pensão ser um ambiente de constantes interações interculturais, foi relevante para a observação e análise na sequência 6 da seção 2.5 desta pesquisa sobre as interações interculturais na relação entre língua, identidade e cultura (vide transcrição anexo 6). A proprietária da pensão foi identificada pela sigla L1 na transcrição.

Durante toda a coleta e análises dos dados, no período de 2015, uma das preocupações iniciais foi a verificação da ocorrência de pistas linguísticas que pudessem contribuir para responder aos questionamentos da pesquisa. Por meio da análise dos dados linguísticos, interessa ver a produção linguística de sala de aula e a reação dos dois professores e/ou dos vinte e um alunos frente a esse novo conhecimento linguístico e cultural. Uma vez que o interesse inicial está voltado à produção linguística, também procurou-se examinar se as atividades de sala de aula permitem que os alunos se manifestem verbalmente e se essa manifestação ocorre ou não espontaneamente, já que, entende-se que a manifestação espontânea permite que os alunos utilizem os conhecimentos prévios, como por exemplo, atividades em que eles demonstrem diferenças linguístico-culturais ao serem apresentados a um novo termo da língua portuguesa e situações de participação na sociedade que são representadas por categorizações de co-pertencimento.

Em uma abordagem contextual, a investigação dos processos de categorização de co-pertencimento dos professores de PLE e dos alunos intercambistas é vista como específica do contexto intercultural sendo, portanto, examinados os participantes a partir de suas ações perante as diferenças linguístico-culturais. Nesse sentido, essa abordagem permite a interpretação, análise e compreensão da relação dos participantes com as ações no ambiente pesquisado, ou seja, a sala de aula de PLE. Assim, através de filmagens de interações em sala de aula, de entrevistas retrospectivas e questionários, a investigação desta pesquisa de doutorado foi realizada a fim de investigar a transformação das negociações de co-pertencimento, refletindo a respeito das exposições do conhecimento linguístico e cultural dos

participantes, alunos e professores, em entrevistas individuais e observando as ações destes em sala de aula.

3.4. As transcrições

A transcrição é observada como uma ferramenta de análise científica para interações comunicativas orais, haja vista a necessidade de se ver e ouvir as mesmas, a fim de favorecer o processamento das informações. Nesse sentido, para possibilitar a análise dos dados coletados nas interações e nas entrevistas retrospectivas, foram realizadas transcrições com o objetivo de representar situações reais de comunicação, com o máximo possível de fidelidade.

O procedimento da filmagem tem origem na Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002; RIBEIRO; GARCEZ, 2002) e envolve a combinação de interação real em sala de aula com instruções para estimular a conversa entre os participantes. Para a transcrição das filmagens, adotou-se o programa EXMARaLDA - *Extensible Markup Language for Discourse Annotation* - (<http://www.exmaralda.org/>) (SCHMIDT, 2002; SCHMIDT; WÖRNER, 2005, 2009) e as convenções de transcrição GAT 2 (SELTING et al., 2009) propostas pelo NUCOI, ao qual esta pesquisa se vincula. O programa EXMARaLDA foi selecionado devido à sua funcionalidade operacional, se adequando melhor aos objetivos do grupo de pesquisa, assim como da presente pesquisa. O programa é composto por ferramentas que auxiliam na transcrição como: Partitur Editor, CoMa e Exakt. Não houve a necessidade de utilizar o CoMa (Corpus Manager) e Exakt, pois são ferramentas usadas, respectivamente, para a criação de corpora e de busca de termos a partir dos corpora criados, não sendo esse o foco de análise da presente pesquisa. Usou-se neste trabalho apenas a ferramenta Partitur Editor, em que se realizam as transcrições e edições, havendo funções que possibilitam também a anotação. Sua principal vantagem é a vinculação de áudio e texto, permitindo uma transcrição minuciosa, possibilitando a inserção de descrições não verbais e comentários em linhas distintas, assim como facilita a consulta e revisão dos dados pelo transcritor.

O GAT 2 é um sistema de transcrição, primeiramente, desenvolvido por um grupo de pesquisadores alemães no campo da Análise da Conversa e Linguística Interacional em 1998 e que privilegia não somente a estrutura sequencial de palavras utilizadas pelos interlocutores, mas também descreve os movimentos prosódicos realizados por eles. O GAT 2 busca seguir

tantos princípios e convenções do sistema de transcrição formulado por Gail Jefferson (1974) para o campo da AC, embora proponha também algumas convenções mais compatíveis com análises linguísticas e fonéticas da língua falada, especialmente para a representação da prosódia na fala-em-interação. O artigo com as especificações e explicações do sistema de convenção GAT 2 foi traduzido para o português pelo grupo de pesquisa NUCOI, ao qual esta pesquisa faz parte, tornando o GAT 2 acessível à comunidade de falantes da língua portuguesa.³² O artigo traduzido apresenta o sistema da transcrição GAT 2 com todas as suas convenções e oferece instruções detalhadas sobre como transcrever uma interação falada em três níveis de precisão: mínimo, básico e refinado. Ademais, introduz, de forma sucinta, algumas ferramentas úteis para o usuário.

O sistema de convenção GAT 2 também possibilita a transcrição de elementos prosódicos com precisão. Utilizou-se a transcrição básica³³ para a transcrição das duas interações, incluindo pausas, inspirações e expirações, notações de acento focal, movimento tonal, prolongamentos vocálicos e comentários não verbais, como por exemplo: <<risos> É:>. Por ser definida pelo pesquisador a complexidade da transcrição por básica ou refinada, a pesquisadora desta tese escolheu a básica, já que a transcrição refinada conta com notações como alterações na qualidade da voz e forma de articulação, alterações na velocidade e volume, entre outros aspectos.

As vantagens de se utilizar o sistema GAT 2 versam, especificamente, por ser usado em pesquisas nos campos da Análise da Conversa e da Linguística Interacional; por ser facilmente acessível para principiantes que utilizam transcrições em suas análises; por oferecer um nível simples de transcrição suficiente para notar o discurso oral; por ser apropriado para transcrição com programas comuns de processamento de textos, nos quais o *output* é semelhante ao *input*; por permitir a notação exata de respiração, pausa e prolongamento; e, por incluir sugestões para a notação de fenômenos mais complexos em linhas separadas.

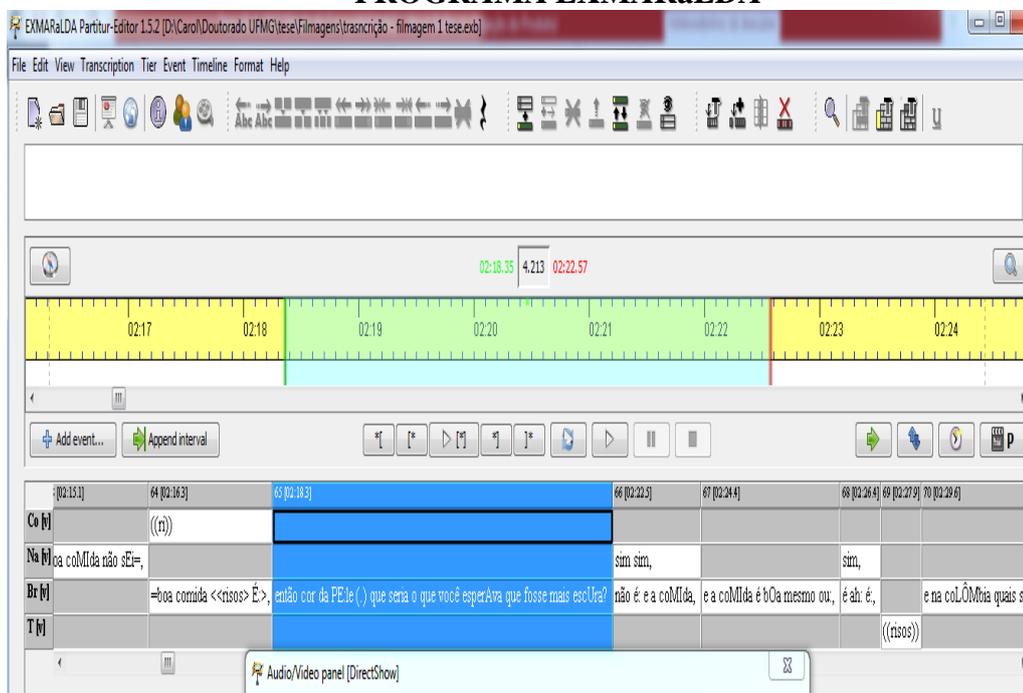
Cada fala é dividida e organizada por unidades tonais sendo que cada linha de transcrição corresponde a uma unidade tonal, finalizada por um símbolo de movimento tonal final (? | , | - | ; | .), o que permite a contagem das unidades fornecendo as contribuições entonacionais dos participantes durante a interação. Anotações prosódicas, como por exemplo, a entonação, é descrita a partir da percepção auditiva do transcritor.

³² Um sistema para transcrever fala-em-interação: GAT 2. Veredas 20 (2); pp. 6-61; <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2016-2/v-20-no-2/>

³³ A relação de todos os símbolos do GAT 2 utilizados nesta pesquisa encontra-se no anexo 4.

Na figura 6, tem-se uma ilustração do programa EXMARaLDA.

FIGURA 6
PROGRAMA EXMARaLDA



A *timeline* mostrada na figura 6 engloba os eventos transcritos (*event*), os 3 participantes da interação filmada (representados nas linhas Co, Na, Br, além do transcritor), as linhas (*tiers*) correspondentes ao que eles disseram. Cada parte do áudio é transcrita em uma célula e associada a um trecho do áudio. Na figura 6, podem ser vistos quatro eventos dispostos em oito colunas (*gaps*). Adota-se uma linha de transcrição verbal para cada falante e uma linha de transcrição (indicado pela sigla T) sem falantes para eventos com registros de pausas e risos.

Na fala de Co, na figura 6, são mostrados os elementos não verbais, marcados por ((ri)), que indica que o participante na interação ri no momento em que o falante Br fala, demonstrando uma sobreposição de eventos. Além disso, há também sobreposição de falas dos participantes Na e Br no intervalo de tempo 02 minutos e 22 segundos e no intervalo de 02 minutos e 26 segundos. No intervalo de tempo de 02 minutos e 27 segundos, há a marcação de risos no *tier* do transcritor para demonstrar que todos os participantes riem ao mesmo tempo.

Na figura 6, também podem ser vistas outras funções do programa, como os botões de salvar, e outras ferramentas que auxiliam na transcrição, como ferramentas de edição dos

eventos criados. As várias ferramentas apresentadas na parte de cima do programa são um ponto forte do mesmo, na medida em que representa uma versatilidade de suas funções. Depois de finalizada a transcrição das falas, o transcritor pode utilizar a ferramenta de *output*, baixar a transcrição realizada e salvar no formato PDF ou *word*. Com a transcrição realizada, o pesquisador pode analisar as partes das falas e selecionar excertos para serem descritos. A formatação da transcrição nas sequências para análises é constituída por espaçamento 1,5, fonte tipo *courier new* e tamanho 10, conforme estabelecida no artigo traduzido pelo grupo de pesquisa NUCOI, do sistema de convenções do GAT 2.

Na parte das análises dos excertos, é inserido no início de cada transcrição um cabeçalho com as informações: sequência do trecho, ano da filmagem, sigla do local da filmagem, sigla com a indicação dos participantes da filmagem, numeração da filmagem de acordo com o anexo e intervalo de tempo do vídeo, como por exemplo: “Sequência 24: 2015VIPaBr09((27:21-28:29))”. A partir do cabeçalho exemplificado, pode-se ver que a sequência 24, descrita acima, ocorreu no ano de 2015, na cidade de Viçosa (VI), os participantes são representados pelas siglas Pa e Br, a filmagem tem a numeração 09, devido à sequência de interações descritas nos anexos, e o intervalo de tempo foi de 27 minutos e 21 segundos a 28 minutos e 29 segundos. A indicação do tempo permite a localização da sequência no arquivo de áudio correspondente.

3.5. Questionários

Os questionários aplicados foram desenvolvidos pelo grupo de pesquisa NUCOI e adaptados para esta pesquisa. Cada questionário contém 10 espaços em que os alunos intercambistas podem escrever sobre suas observações da cultura brasileira e da sua cultura natal, adequadas ao seu modo de pensar e ver alguns aspectos sociais, refletindo assim sobre valores culturais de ambas as culturas.

Com o objetivo de dar suporte qualitativo aos temas que surgem nas interações e que reforçam as categorizações de pertencimento, o questionário foi distribuído a todos os alunos intercambistas, antes das filmagens e logo que chegaram ao Brasil. Os questionários utilizados são do tipo aberto e os alunos puderam escolher se respondiam o questionário que estava em português ou em inglês (vide anexos 2 e 3). A tradução do questionário teve o

objetivo de auxiliar os alunos que ainda não tinham competência na língua portuguesa, e ainda assim pudessem responder em inglês. Segue abaixo o quadro do questionário, em português, em que os alunos escreveram suas observações:

Família	
Sua cultura	Cultura brasileira
Amizade e relacionamento amoroso	
Sua cultura	Cultura brasileira
Universidade e a relação entre professores e alunos	
Sua cultura	Cultura brasileira
Sociedade	
Sua cultura	Cultura brasileira
Religião	
Sua cultura	Cultura brasileira

Alguns alunos deixaram os campos do quadro no questionário em branco. Essa atitude pode ser observada como falta de conhecimento sobre a cultura brasileira, haja vista que

alguns dos alunos haviam chegado ao Brasil há apenas uma semana e outros que ainda não haviam se interagido com a cultura brasileira.

Os questionários abertos apresentam algumas vantagens como: permitem avaliar melhor as atitudes das análises estruturadas; são úteis como primeira questão de um determinado aspecto, porque deixa o respondente à vontade para a entrevista a ser feita; cobrem aspectos que estão além de questões fechadas; têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas; proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar os aspectos propostos; evita-se o perigo existente, no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.

Nos questionários abertos, segundo Nunan (1989), os informantes têm a liberdade de poder decidir o que e como dizer, expondo suas ideias e observações verbalmente e de forma livre. De acordo com o autor, questionários que envolvem itens abertos possibilitam ao pesquisador obter informações mais úteis e exatas, pois refletem o que o indivíduo realmente quer exprimir e como este constrói sua realidade através da língua. Os questionários foram distribuídos entre os alunos e aplicados no início da pesquisa, com o objetivo de realizar o levantamento do processo de formação identitária em relação às experiências vivenciadas no contexto intercultural de sala de aula, categorizando as experiências coletivas e individuais. Como informado na seção 3.3. 'Instrumentos de coleta de dados', foram aplicados 21 questionários e sua análise se encontra no capítulo 4 das 'Análises Empíricas', seção 4.4 'Descrição de categorias para o posicionamento através de questionários'.

3.6. Análise dos dados

Após a assinatura do termo de consentimento, aplicação de questionários, gravação das aulas, das entrevistas retrospectivas e transcrição dos vídeos, partiu-se para o procedimento de triangulação dos dados. Concluídas as investigações, estabeleceu-se uma análise comparativa entre os dados; as notas de campo através de observações sistemáticas de elementos que representam a interação, tais como: a vivência acadêmica no campus e social na cidade de Viçosa por parte dos alunos, as características linguísticas e sociais dos participantes, os

objetivos da interação proposto pelo professor e as sequências discursivas nas interações; e as transcrições das interações nos encontros. Assim, todas as informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos foram comparadas e contrastadas com o objetivo de buscar temas, tópicos, categorizações e padrões de comportamento que se referem às perguntas que guiam esta pesquisa. Posteriormente, os temas obtidos constituíram um conjunto de categorias que servirão de base para as interpretações das interações face a face em sala de aula.

Esse procedimento foi realizado após os seguintes passos metodológicos:

1) investigação em momentos distintos nas filmagens de pontos que permitam uma análise das atitudes comunicativas e reflexivas referentes à categorizações, face e turno de fala;

2) verificação, nas transcrições das aulas, dos aspectos relacionados à categorização de co-pertencimento para uma análise detalhada, observando como os alunos intercambistas interagem entre si em sala de aula de acordo com aspectos culturais aprendidos na nova língua-cultura;

3) investigação, com base nas ferramentas da Análise da Conversa e da Sociolinguística Intercultural, das transcrições acerca da troca de turno, entre outros aspectos relevantes para a investigação;

4) análise das entrevistas retrospectivas com relação aos aspectos linguístico-comunicativos que eram utilizados pelos participantes quando iniciaram o contato com a nova cultura e após esse contato em interações em sala de aula.

Esses momentos focaram na busca por aspectos referentes às interações dos participantes nas aulas de PLE: como os participantes se expressam, quais as experiências que possuem, como constroem suas categorizações de co-pertencimento, o que aprendem e como se transformam a partir de uma vivência intercultural em uma análise dos turnos de fala e dos motivos que ocasionaram conflitos linguísticos e culturais.

4. ANÁLISE EMPÍRICA

“The orderly distribution of opportunities to participate in social interaction is one of the most fundamental preconditions for viable social organization” (SCHEGLOFF, 2000, p. 1)

Apresentam-se os pressupostos teóricos da Análise da Conversa e a base conceitual sobre a análise da Categorização de Pertencimento e propõe-se uma relação dessas terminologias com o processo de ensino e aprendizagem de PLE em sala de aula. Logo, o seguinte passo neste capítulo de análise metodológica é utilizar sequências do *corpus* da filmagem das interações nas aulas de PLE, assim como as entrevistas e questionários realizados com professores e alunos, para evidenciar aspectos relevantes das experiências desses participantes com relação às questões sobre *face*, *footing*, categoria de co-pertencimento e cultura. Para tanto, os conceitos, termos e características desse processo, apresentados no escopo teórico-metodológico desta pesquisa empírica, são retomados para a análise dos dados com base na análise categórica da AC e de uma análise holística dos dados obtidos. Começar-se-á com uma análise do co-pertencimento que permite entender como a produção de itens linguísticos não pode ser separada das práticas interacionais, na qual o aprendiz constrói seu pertencimento a uma cultura específica pelo uso da língua na construção conjunta de tópicos específicos.

4.1. O co-pertencimento a uma comunidade cultural relacionado a atividades cotidianas

Quando pessoas interagem umas com as outras, elas procuram por sinais de proximidade e distanciamento, e é através desses posicionamentos em relação ao outro que se alinham, mas também se separam uns dos outros. A linguagem é o maior indicador de relações sociais, próximas ou distantes, possuindo inúmeros recursos para sinalizar a distinção de pertencimento que as pessoas fazem, tornando-os relevantes para o entendimento de como indivíduos ou grupos se engajam em interações comunicativas.

Com base nos estudos sobre a AC e a Categorização de Pertencimento (SACKS; SCHEGLOFF, 1972, 1974, 1992), descritos no capítulo teórico, analisa-se a seguir uma sequência da interação de dois alunos intercambistas e um professor de PLE, no qual se utilizam do assunto ‘relacionamento aberto’ no Brasil para categorizar os relacionamentos afetivos das três culturas em destaque: cultura norte-americana (caracterizada pela aluna norte-americana, representada por Na na transcrição), cultura brasileira (caracterizada pelo professor brasileiro com experiência em lecionar Português como Língua Estrangeira, representado por Br na transcrição) e a cultura colombiana (caracterizado pelo aluno colombiano, representado por Co na transcrição). A sequência abaixo foi retirada da interação na filmagem 1 (vide anexo 07).

Sequência 7: 2015VICoBrNa07((17:33-17:51))

01 Co: aqui: não sei seja no braSIL ou somEnte em viçOsa;
 02 as pessoas gostam de relacionamento aBERto;
 03 (0.7)
 04 Br: FAle mAis sobre isso;
 05 Na: SIM,
 06 [eu tamBÉM,]
 07 Co: [SIM,]
 08 Br: [É,]
 09 Co: É,
 10 eu NÃO consigo fazEr isso;
 11 se eu vEnho VEjo;
 12 [meu,]
 13 Br: [VEjo.]
 14 Co: vejo (.) meu namoRAdo beijando outro menIno numa festa,
 15 eu vou ficar com RAiva vou bater na cAra do menino;
 16 [e depois na CAra do meu nAmorado;]
 17 Br: [((ri))]

A interação inicia-se com Co atribuindo e ratificando a categoria de relacionamentos amorosos enquanto demonstra co-pertencimento à comunidade linguística em que ele se inseriu, demonstrando seu conhecimento como observador da cultura brasileira ao se referir a uma categorização local na enunciação feita pelos termos *aqui*, *Brasil* e *Viçosa*: aqui: não sei seja no braSIL ou somEnte em viçOsa; (linha 01). Na linha 02, Co realiza uma busca de palavras para completar a definição da categoria da atividade em destaque

(‘relacionamento aberto’): as pessoas gostam de relacionamento aberto;. Co dá continuidade ao relato na linha 10 após ser problematizado por Br ao pedir que fale mais sobre o assunto na linha 04. A partir da linha 14, Co exemplifica com uma observação sobre o tema ‘relacionamento aberto’, e é nesse ponto que Co se orienta para as categorias de pertencimento diferenciadas de cada cultura, ou seja, da americana, da colombiana e da brasileira: vejo (.) meu namorado beijando outro menino numa festa, eu vou ficar com raiva vou bater na cara do menino; [e depois na cara do meu namorado;].

Co afirma não participar dessa atitude cultural dos brasileiros na linha 10: eu não consigo fazer isso;. A explanação do seu posicionamento se inicia na linha 11 e continua na linha 14, após a correção sintática do professor na linha 13: [vejo.]. O episódio relatado por Co faz emergir a categoria de gênero após Co afirmar que se visse o seu “namorado beijando outro menino numa festa,” (linha 14) ele iniciaria uma briga.

Co relata o episódio como ocorrido com uma namorada, mas a relação é descrita como natural para a cultura colombiana já que o participante tem relações afetivas com namorados. Pela ação de categorizar observada na interação, é possível perceber as concepções de gênero que operam em contextos sociais e que são trazidas para a esfera interacional. A categorização de gênero expõe a relação entre as vivências dos interagentes e as expectativas sociais. O professor brasileiro (Br) demonstra ser culturalmente sensível à situação exposta, não apresentando nenhum choque de concepções culturais e direcionando seu alinhamento para a continuação do fluxo comunicacional, como descrito na sequência abaixo.

Sequência 8: 2015VICoBrNa07((17:53-18:31))

18 Co: eu tenho muitos amigos que têm relacionamento aberto;
 19 (.)então;
 20 eles vão numa festa;
 21 (.)e o menino pega quantos meninos ele quiser;
 22 e o outro menino também pega não tem problema;
 23 eles podiam (.) fazer isso;
 24 Na: depende;
 25 Co: e: pra mim é: tipo chocado?
 26 eu não consigo fazer isso;
 27 Br: Olha,
 28 Na: eu: conheço uma menina que tem três (.) namorados,
 29 Co: (-) ao mesmo tempo.

30 Na: SIM e: tudo tudo bEm;
 31 (1.8)
 32 Br: ((ri))
 33 é: mas não é tOdo MUNdo que é assIm não ta bom;
 34 Co: [não,]
 35 Br: [((ri))]
 36 Na: [((ri))]

Na sequência 8, observa-se que a reportabilidade do posicionamento de Co aumenta quando Br corrobora com o que foi falado pelo aluno colombiano (linhas 18 a 21: eu tenho muitos aMIgos que têm relacionamento abErto; (.) enTÃO; eles vÃO numa FEStA; (.) e o menino pEga quantos meninos ele quiSER;), mas menciona uma diferença cultural ao expor que para a cultura brasileira essa situação não geraria problemas e não haveria crise, uma vez que o outro menino também PEga não tEm problema; eles podIam (.) faZER isso; (linhas 22 e 23). A fala de Br descreve que as duas ações distintas descritas pelas duas nacionalidades (brasileira e colombiana) estão sendo estereotipadas, apresentando uma categorização de nacionalidades, e além disso, confirmando a categorização de gênero descrita pelo aluno colombiano, quando ele afirma que o menino pEga quantos meninos ele quiSER; (linha 21).

No decorrer da interação, Na demonstra uma observação sua em relação à cultura brasileira, direcionando o enquadre e o alinhamento na conversa ao interromper o fluxo narrativo e afirmar que: eu: coNOce uma menina que tem trÊs (.) namo namorados, (na linha 28). Co aceita o enquadramento proposto para a história por meio de uma pergunta na linha 29: (-)ao mESmo TEMpo.. Na linha 30, ao afirmar que aceita a categoria apresentada (SIM e: tudo tudo bEM;), a participante Na revela um momento de não alinhamento com Co, já que o colombiano se espanta ao perceber que, segundo o que já observou em sua própria experiência no Brasil, as pessoas costumam ter mais de um namorado ao mesmo tempo.

Na linha 18, Co afirma que a categoria de relacionamento aberto é observada por ele no comportamento dos brasileiros em geral, e também dos seus amigos brasileiros: eu tenho muitos aMIgos que têm relacionamento abErto;. Para completar a atividade da categoria, Na compartilha da visão de Co e concede uma confirmação apresentando outra atividade na linha 28 que é ligada a essa categoria, ‘ter três namorados’. Sacks intitula de *category-bound activities* essas atividades ligadas a uma categoria como por exemplo, em

relação à categoria de ‘relacionamento aberto’, à qual está relacionado o fato relatado por Na de uma menina ter três namorados ao mesmo tempo (linha 28).

A resposta de Br na linha 27 é iniciada pelo apelativo *Olha,*, que assume a função de um marcador conversacional, verbalizando “o monitoramento da fala” (CASTILHO, 1989, p. 47), comportando-se como um prefaciador de discordância que justifica a construção da negação do professor em relação à fala do aluno colombiano nas linhas 25 e 26: *e: prA mim é: tipo choCAdo? eu NÃO consIgo fazEr isso;*.

Por ser um participante da cultura brasileira, o professor brasileiro ratifica a atribuição da categoria relacionamento aberto ao fornecer a expressão *tOdo MUNdo* na linha 33, confirmando que existe essa categoria na cultura brasileira. O termo *tOdo MUNdo* é usado para atenuar a descrição de Co de modo que nem todos os brasileiros são iguais. É proferido no enunciado é: *mas não é tOdo MUNdo que é assIm não ta bom;* empregado na linha 33, e refere-se a um grupo de pessoas. Se fosse usada de forma afirmativa, poderia ser analisada como uma *Extreme Case Formulation* (ECF) (POMERANTZ, 1986), cuja utilização normalmente é realizada para defender ou justificar uma descrição de situações da vida cotidiana. Segundo Pomerantz (1986, p. 222), “os interagentes usam Formulações de Caso Extremo quando antecipam ou esperam que seus co-interagentes afetem suas reivindicações e quando estão em situações adversárias”.³⁴ O ECF *mas não é tOdo MUNdo* usado por Br na linha 33 é utilizado como estratégia discursiva para atenuar uma ECF implícita na fala anterior de Co contra a qual Br se contrapõe agora dizendo de que nem todos os brasileiros têm relacionamentos abertos e com mais de um namorado.

Sequência 9: 2015VICoBrNa07((18:33-19:17))

- 37 Co: não eu sei que não é tOdo MUNdo;
 38 mas tem MUITas pessoas que fAZem isso,
 39 NÃO,
 40 Br: uhm você Acha que tá na MOda agora.
 41 Co: eu Acho (.) é uma coisa que ter um relacionamento aBERto,
 42 Br: Uhm:.,
 43 Na: muita gente que estÁ (.) in relationship;
 44 tem namorAdos (.) mas não GOSTam de namorados;
 45 (.) eu sABe TRÊS meninas que A:ssim,
 46 eu tenho VINte Anos preciso um (.) namorAdo,

³⁴ “Interactants use Extreme Case Formulations when they anticipate or expect their co-interactants to undermine their claims and when they are in adversarial situations” (POMERANTZ, 1986, p. 222)

47 mas eu não GOSTo mUito;
 48 (0,7)
 49 Co: ah: bom ninGUÉM quEr relacionamento;
 50 Br: UHm,
 51 Co: eu NÃO entendi.
 52 <<sorrindo> HAm;>
 53 Na: nÃo SEi,
 54 Br: É::;
 55 Na: esqueSI:to,
 56 Br: é esquisitÉ:rrimo (.) por causa das: (.) TEM namorada mas:.,
 57 Na: nÃo GOSTa?

A interação continua com a descrição na sequência 9 que Co faz da expressão *tOdo MUNdo* (linhas 37 e 38: *nÃo eu sei que não é tOdo MUNdo; mas tem MUITas pessoas que fAzem isso*),. Co especifica que muitas pessoas fazem parte desses *Category-tied predicates* (STOCKOE, 2012, p. 281), ou seja, têm características dessa categoria. Br inicia uma busca para a categorização descrita por Co e Na, descrevendo essa categorização como *MOda* na linha 40: *uhm você Acha que tá na MOda agora..* Com isso, Co reorganiza as relações de participação e de pertencimento. Ainda na linha 45, Na demonstra entendimento do turno anterior de Co pela produção do item *eu sAbe*, esclarecendo que esta é uma categoria cultural que ela reconhece. Depois, na linha 55, a aluna norte-americana invoca a categoria de pertencimento como sendo *esqueSI:to*,. Na linha 56, Br ratifica a proposta de Na e também avalia a categoria ao relatar que essa atividade é *esquisitÉ:rrimo*, confirmando o que Na proferiu sobre a categoria. Na linha 56, Br corresponde às expectativas de Na, assumindo o enquadre de quem concorda com a opinião de Na: *é esquisitÉ:rrimo (.) por causa das: (.) TEM namorada mas:.,*

Sequência 10: 2015VICoBrNa07((19:18-19:35))

57 Na: nÃo GOSTa?
 58 [não estÁ felIz,]
 59 Br: [não GOSTa dos namorAdos?]
 60 Co: [A:..]
 61 a isso aconTEce também na colômbia,=
 62 =[hahaha-]
 63 T: [((risos))]
 64 Na: mas: (.) acho QUE (.) elas Acham que:.,

65 a: eu tEnho VINte e dois anos ou mais pra isso,
 66 preCIso tEm namorado?
 67 [MUda,]
 68 Br: [a: MUda mUda,]

Na sequência da interação, nas linhas 60 e 61, Co toma o turno e confirma seu conhecimento dessa *category-bound activity* ao afirmar que os relacionamentos abertos também fazem parte dessa categoria na Colômbia (A::.. isso aconteCe também na colômbia,=). Mesmo se mostrando contrário às regras das práticas sociais em relação ao relacionamento aberto, Co afirma conhecer essa prática social. Ao se analisar a categorização de pertencimento dos relacionamentos no Brasil (linhas 64, 65 e 66), Na exibe seu entendimento de como as meninas brasileiras pensam sobre o assunto/categoria ‘namorar’: mas: (.) acho QUE (.) elas Acham que:, a: eu tEnho VINte e dois anos ou mais pra isso, preCIso tEm namorado?. Após essa afirmação, Na (linha 67: [MUda,]) e Br (linha 68: [a: MUda mUda,]) se autosselecionam ao mesmo tempo, e se sobrepõem, após uma relevante observação de Na sobre essa *category-bound activity*, ou seja, o fato de se ter vinte e dois anos ou mais e, por isso, precisar de um namorado é algo que pode mudar com o tempo.

A análise dessas ocorrências das representações de categorias de co-pertencimento revela que a interação entre os participantes não se trata de uma produção individual de categorias linguísticas separadas das práticas interacionais, mas sim de um trabalho em que o professor brasileiro (Br) busca, na interação em sala de aula, fazer com que os aprendizes (Co e Na) utilizem a língua na construção de contextos que são negociados nas práticas sociais.

Ao invocar a continuidade da conversa com diretivas diretas e indiretas (SEARLE, 1969) como FAle mAis sobre isso; (sequência 7 – linha 04), Olha, (sequência 8 – linha 27), uhm você Acha que tá na MOda agora. (sequência 9 – linha 40), é esquisitÉ:rrimo (.) por causa das: (.) TEM namorada mas:, (sequência 9 – linha 56), Br mostra com esses atos apelativos sua intenção de que os participantes continuem dando suas observações sobre o assunto e confirma seu posicionamento perante a sua cultura de origem, bem como demonstra que ele não se sente ofendido por causa das avaliações negativas dos participantes da interação, o que também serve como ‘continuador’ (SCHEGLOFF, 1982) na conversa que, dessa forma, é menos rigidamente estruturada.

Ao fazer uma construção hipotética sugerindo ser moda o relacionamento aberto (linha 40), Br reinterpreta na interação sua construção social do tema abordado. A fala do professor

(Br) mostra acordo parcial com Na, que, por sua vez, acha esquisito esse comportamento (linha 55), e demonstra através dessa pista que os interlocutores interpretam a realidade da prática social como uma atividade recorrente e que também pode surpreender brasileiros. Br, no papel de professor, domina a abertura das trocas conversacionais e é responsável pela introdução de novos tópicos que vão sendo aceitos pelos interlocutores, os quais, tendo o turno da fala, inserem também novos sub-tópicos. Br ocupa, assim, uma posição privilegiada no gerenciamento da interação, mantendo a dominância na condução do encadeamento discursivo através de pistas de contextualização.

Nas linhas 32 e 33 ((ri)) é: mas não é tOdo MUNdo que é assIm não ta bom;), Br incentiva o prosseguimento do relato dos participantes quando ri, mas também discorda ao dizer que nem todo mundo tem relacionamento aberto, o que intervém com fim de contestação interrompendo assim o fluxo narrativo. A partir desse momento, Co, por sua vez, demonstra concordância por iniciar uma concessão na linha 37 nãO eu sei que não é tOdo MUNdo; e na linha 61 a isso acontece também na colômbia=, , embora também insira uma conjunção adversativa (linha 38 –mas tem MUITas pessoas que fAzem isso,) (ANTAKI; WETHERELL, 1999).

Porém, observa-se dessa forma uma coconstrução do sentido por se aproximarem (Br e Co), pouco a pouco, com relação às observações sobre as práticas distintas e as interpretações que podem ser feitas com relação a isso. Br concorda com os interlocutores nas linhas 50 e 54, ocupando seu papel de moderador da interação, como por exemplo, com UHm, e É::; que servem como continuadores. No curso da fala-em-interação, a comunicação é realizada pelos aprendizes Co e Na, e intermediada por Br, o professor, que utilizam pistas de contextualização, as quais auxiliam na produção e interpretação de significados resultantes das produções discursivas, pois os interlocutores categorizam suas observações a partir das práticas sociais e interacionais.

4.2 Relação de participação nas práticas de categorização de co-pertencimento

Na análise anterior, foi descrito como os participantes na interação da sala de aula de PLE produzem categorizações de co-pertencimento criando relações de participação, destacando que cada escolha linguística interacional contribui para a particularização na

conversa e que essas escolhas ou ações produzem contextos sócio-culturais diferentes que determinam o entendimento das atividades cotidianas na comunidade cultural em que estão inseridos.

Na sequência 11, o professor (Br) questiona os dois alunos participantes da interação (Na e Co) sobre a visão que eles tinham dos brasileiros antes de chegar ao Brasil e a categorização referente ao aspecto da cor da pele chama a atenção de ambos por lhes atribuir uma categorização de cor diferente a partir da interação que esses tiveram com os brasileiros. Nos turnos da participante norte-americana, observa-se que ela levanta o assunto da cor da pele como sendo vermelha para os brasileiros e assim, o aluno colombiano, participante Co, corrobora com a observação da Na e se mantém endereçado com ela nessa atividade a fim de relatar sua observação atribuída a cor da pele do brasileiro.

A intersubjetividade observada na sequência abaixo explica o conhecimento e o entendimento compartilhado entre os participantes da interação, já que é através da intersubjetividade que os interagentes demonstram sua capacidade de compartilhar a experiência vivida antes e depois do contato com a nova língua-cultura. A intersubjetividade não é apenas uma relação entre conjuntos de valores e conceitos que as pessoas possuem, ela é explicada como uma realização de métodos e conceitos próprios da interação. Os métodos de categorização que os participantes produzem mantêm a intersubjetividade produzindo contextos a cada momento da interação.

Sequência 11: 2015VICoBrNa07((02:04-02:22))

01 Na: não sEi (.) como FAla?
 02 mas: COR na pEla;
 03 verMElha,
 04 Br: Aham aHAM,
 05 Na: ou (.) Outra VEZ que:;
 06 (3.9)
 07 Na: boa coMIda não sEi,=
 08 Co: [((ri))]
 09 Br: [=boa comIda <<sorrindo> É: ,>]
 10 entÃO cor da PE:le.
 11 (.) que seria o que você esperAva que fosse (.) mais esCUra?
 12 [não É: e a coMIda,]
 13 Na: [SIM sIm,]

A primeira parte da sequência 11 aponta o início da conversa entre os três participantes, momento em que estes expõem suas observações e pré-conceitualizações sobre os brasileiros. O primeiro elemento que surge na interação em análise é a orientação ao apontar um questionamento sobre a visão dos dois alunos sobre os brasileiros antes de chegar ao Brasil. Na esforça-se para mantê-la como participante endereçada e, assim, relatar suas observações para o questionamento (linhas 01, 02 e 03 - não sei (.) como FAla? mas: COR na pElA; verMElha,). Ao tentar expressar a sua primeira observação em relação aos brasileiros, como a cor da pele, a aluna norte-americana instaura a falta de categorização, ao proferir na linha 07: boa coMIda não sei,=, apresentando uma outra característica da cultura brasileira para reforçar a resposta, como ter uma boa comida. Nas linhas 09, 10 e 11, Br reforça a orientação da narrativa, e resume a pergunta oferecendo novamente a proposta inicial seguindo seu objetivo: =boa comIda <<sorrindo> É:,> então cor da PE:le. (.) que seria o que você esperAva que fosse (.) mais esCUra?.

O contexto analisado pelos participantes antes de chegarem ao Brasil é definido pela característica atribuída aos brasileiros e suas ações, que produzem relações de categorias de participação para organizar a realização de atividades interacionais. Os participantes definem, então, as ações e contextos organizando as atividades cotidianas. O contexto é fundamentado em aspectos interacionais relevantes para os participantes que definem o que acontece nas interações. Através da análise dos detalhes da interação a seguir, a caracterização do contexto e a categorização de pertencimento apresentam consequências para a trajetória, o conteúdo e os aspectos interacionais a fim de que os aprendizes possam compreender as características sociais e culturais dos brasileiros.

Sequência 12: 2015VICoBrNa07((02:24-03:06))

14 Br: e a coMIda é boA mesmo ou:,
 15 [é ah: É:,]
 16 Na: [SIM,]
 17 ((risos))
 18 Br: e na coLÔMbia quais são as imAgens que:;
 19 [que têm dos brasILEIros,]
 20 Co: a (.) [o que eu pensAva na coLÔMbia,]
 21 é um POuco mais perto do brasIl,
 22 Br: Uhum,
 23 Co: mas eu aCHava os brasilEiros;
 24 tUdo a pele um pouco mais esCUra,

25 quando eu cheguEi aqui (.) eu vi muitas pessoas LOiras,
 26 eu eu NÃO acreditAva que eles forem brasilEiros?
 27 eu fiquEi choCAdo,
 28 porque se eles não tinham Olhos verMElho;
 29 não vermelho não VERdes e azUl,
 30 a pele muito BRANca <<dim, rall> mUito muito branca;>
 31 quando oLHava pessoas imagina que o brasil somente futebOl;
 32 SAMba e todo mundo fica todo dia dançando e: jogando futebOl,
 33 Br: uHUM;

A participante Na expressa a mesma opinião de Co, por meio do *token* de reconhecimento verbal *sim* repetida algumas vezes (linhas 13 e 16), no qual Na mostra sintonia de opinião com Co. Por serem intercambistas da UFV, com apenas dois meses de convivência no Brasil, eles estão vivenciando um processo semelhante de experiências ao conhecer e descobrir a mesma língua-cultura, o que os leva a uma convergência na interação quando Co e Na expõem similaridades em seus pensamentos mesmo antes do contato com os brasileiros. Após essas confirmações, Br busca o turno para guiar Co na ordem de ideais que ele quer induzir (linha 18): e na coLÔmbia quais são as imAgens que:: que tÊM dos brasilEiros,.

Nas linhas 20 e 21, Co inicia sua fala fazendo um contraponto em relação à observação da participante Na ao justificar sua orientação referente à localização, afirmando que a Colômbia é mais perto do Brasil: o que eu pensava na coLÔmbia, é um POUco mais perto do brasIl,. Após o enquadre positivo de Br na linha 22: Uhum,, Co mostra uma explanação explícita de significados afirmando o que pensava dos brasileiros antes de chegar ao país, ou seja, que todos os brasileiros teriam a pele mais escura (linha 24: tUdo a pele um pouco mais esCUra,). Na linha 23, Co toma o turno e confirma a opinião dos interlocutores de que esperava-se que a cor da pele dos brasileiros fosse mais escura (linhas 23 e 24: mas eu aCHAVA os brasilEiros; tUdo a pele um pouco mais esCUra, e a comida fosse boa. A observação de Co direciona seu posicionamento de não pertencente à cultura brasileira, *outgroup*, e apara a necessidade de reformulação de sua observação em relação aos brasileiros (linhas 25 e 26: quando eu cheguEi aqui (.) eu vi muitas pessoas LOiras, eu eu NÃO acreditAva que eles forem brasilEiros?.

A análise da narrativa leva a observar que, nesse momento da interação, Co parece estar realizando, simultaneamente, duas avaliações: a da cultura brasileira, a partir de uma retrospectiva e a sua surpresa depois de chegar ao Brasil, quando Co afirma que ficou

“choCAdo” (linha 27) ao ver que muitos brasileiros têm olhos azuis ou verdes e também pele branca. Nas linhas 31 e 32, Co continua sua avaliação ao desmistificar sua imagem inicial de que o Brasil fosse somente futebol, samba e dança: quando oLHava pessoas imagina que o brasil somente futebOl; SAMba e todo mundo fica todo dia dançando e: jogando futebOl,.

Sequência 13: 2015VICoBrNa07((03:06-03:22))

34 Co: é: a comIda não sei a comida (-) NAdA.
 35 [(ri)]
 36 Br: [entÃO] se voCÊ me:,
 37 se você me enconTRAsse na colômbia,
 38 você não ia acreditAR que eu sou brasilEiro;=
 39 Co: =não aGOra eu acreditO Antes não,
 40 antes se você faLAsse para mim eu sou brasilEiro;
 41 eu digo não você NÃO é brasilEiro;
 42 ((risos))
 43 Co: aGOra eu sEi assim,

Co finaliza a narrativa afirmando que ainda não tem ideia referente à comida brasileira para se expressar (linha 34 é: a comIda não sei a comida (-) NAdA.), confirmando seu não pertencimento à cultura brasileira. Logo, Br toma o turno e levanta um questionamento para o aluno colombiano nas linhas 36, 37 e 38 (entÃO se voCÊ me:, se você me enconTRAsse na colômbia, você não ia acreditAR que eu sou brasilEiro;=). Essa pergunta levantada por Br faz Co observar a característica de algo extraordinário, como o fato de ver um brasileiro loiro e de olhos azuis na Colômbia, como o professor, se ele o reconheceria como brasileiro.

A exposição de Br direciona o alinhamento a ser tomado por Co e apresenta, assim, o desfecho nas linhas 39, 40 e 41: não aGOra eu acreditO Antes não, antes se você faLAsse para mim eu sou brasilEiro; eu digo não você NÃO é brasilEiro;. Co responde acentuando a palavra “aGOra” e demonstra uma convergência com Br acerca da mudança de visão antes e depois da vivência no país. A pista prosódica usada por Co com o acento colocado na palavra aGOra e da palavra NÃO conduzem a risos (linha 42) por todos concordarem com Co.

Sequência 14: 2015VICoBrNa07((03:23-03:31))

44 Br: é: engrAçado que eu morei uns uns TEMpos nos estados unIdos,
 45 e tOdo mundo quando eu faLava a eu sou brasilEiro;
 46 não você NÃO É;=
 47 [=brasilEiro;]
 48 Co: [((ri))]
 49 Na: [((ri))]
 50 alGumas pessoas Acham que eu sou brAsileira,

Seguindo a interação, nas linhas 44 a 46, Br exemplifica com uma experiência semelhante à dos alunos: eu morei uns uns TEMpos nos estados unIdos. Schegloff (2007) afirma que as categorias de pertencimento estão relacionadas com as práticas dos membros competentes para referirem-se a pessoas. Essas práticas fazem referência à descrição de ações, já que a principal relevância da categoria de pertencimento está “na constituição e organização da percepção, do entendimento, do caráter de realidade estipulada, na organização da experiência” (SCHEGLOFF, 2007, p. 464).³⁵

Nesse sentido, Br se orienta para o tópico proposto por Co e também se orienta para a categoria de pertencimento ao esclarecer que nos Estados Unidos as pessoas também não identificam uma pessoa loira e de olhos azuis como sendo brasileira, confirmando assim as observações de Co. Observa-se que, na linha 44, Br auto-completa com a escolha da palavra engrAçado e dá continuidade ao relato problematizando e contextualizando com sua experiência de também ter vivido em outro país e vivenciado as diferenças culturais: e tOdo mundo quando eu faLava a eu sou brasilEiro; não você NÃO É;=.

Sequência 15: 2015VICoBrNa07((03:32-03:39))

44 Br: é: engrAçado que eu morei uns uns TEMpos nos estados unIdos,
 45 e tOdo mundo quando eu faLava a eu sou brasilEiro;
 46 não você NÃO É;=
 47 [=brasilEiro;]
 48 Co: [((ri))]
 49 Na: [((ri))]
 50 alGumas pessoas Acham que eu sou brAsileira,
 51 Co: [((ri))]
 52 Br: [aHAM hahahaha-]

³⁵ “constitution and organization of perception, of understanding, of the character of stipulated reality, to the organization of experience” (SCHEGLOFF, 2007, p. 464)

53 Na: [atÉ eu FAla,]

Na sequência 15, a descrição de Br é seguida de risos nas linhas 48 e 49 por Co e Na ratificando a compreensão de ambos. Logo após, a aluna norte-americana demonstra sua avaliação da narrativa exposta direcionando o enquadre interpretativo para si, afirmando na linha 50 que: *alGUmAs pessoas Acham que eu sou brAsileira,. A participante Na invoca a categoria de membro conhecedor ou competente ao afirmar que ela também se reconhece como brasileira por não se considerar loira (linha 53: atÉ eu FAla,).* Esse aspecto é tomado como relevante ao ponto de Br também confirmar a afirmação de Na, que existem mal-entendidos acerca da cor de pele das pessoas no Brasil, porque ela também é confundida com os brasileiros. Na sequência abaixo, o professor brasileiro dá continuidade ao aspecto da cor da pele referindo-se à localização em que as pessoas moram.

Sequência 16: 2015VICoBrNa07((03:40-03:49))

54 Br: é você poDEria ser aham, ((ri))
 55 mas você poDEria ser uma brasileira mais do sUl talvez;
 56 Na: sim,
 57 Br: ou daQUI mEsMo olha eu sou daqui,
 58 Na: sim,
 59 Br: sou daqui sou QUase um: um europEu;
 60 ((ri))

Br exhibe a produção de conhecimento sobre as práticas socioculturais no Brasil ao afirmar que a aluna norte-americana poderia pertencer à categoria de pessoas do sul do país (linhas 54 e 55: *é você poDEria ser aham, ((ri)) mas você poDEria ser uma brasileira mais do sUl talvez;*). Br sustenta a categorização de pertencimento ‘ser daqui’ na produção do conhecimento, demonstrando sua orientação ao tópico proposto e conferindo aos outros participantes categorizações localmente relevantes em torno da expressão ‘ser daqui’, como exposto nas linhas 57 – *ou daQUI mEsMo olha eu sou daqui* e 59 – *sou daqui sou QUase um: um europEu*. O termo ‘daqui’ funciona como pista de contextualização para confirmar a observação de Br que é brasileiro ainda que se pareça com um europeu (linha 59). Ademais, Br demonstra também pertencimento à categoria de europeu e demonstra sua opinião de que ele pode parecer com outra cultura: *sou QUase um: um*

europEu. Br se orienta para as categorias de pertencimento diferenciadas recorrendo à categorização de que no sul do país há um número maior de pessoas loiras e de olhos claros.

Sequência 17: 2015VICoBrNa07((03:54-04:04))

61 Na: eu penso que tEm outro conSElho tipo esse;
 62 mas eu não SEi como fAla,
 63 cOmo: (-) GRANde (-);
 64 [BUTT,]
 65 Co: [BUNda,]
 66 Na: BUNda;
 67 Br: bUmbum GRAN:de;

A participante Na propõe, na linha 61, um novo aspecto a respeito da categorização do brasileiro, o fato de as mulheres terem a bunda grande. Devido à falta de proficiência na língua-alvo, a aluna norte-americana faz o uso do termo em inglês BUTT, na linha 64 e Br dá um retorno, *backchanelling*, demonstrando que ele está acompanhando o discurso da aluna. Esse sinal de *backchanelling* sinaliza uma atitude cooperativa por parte do professor.

Observa-se que, desde o início da conversa, os participantes apresentam muitos sinais de *backchanellings* (DUNCAN, 1972, p. 287), aspecto importante para os interagentes em uma fala-em-interação, pois os mesmos desejam ser capazes de dar suporte ou se engajar na ação comunicativa por mostrar co-alinhamento e afiliação. Adicionalmente, a ação de *backchanelling* é demonstrada por Duncan também “para evitar tomar o turno de fala” (1972, p. 288).³⁶ Dentre as três categorias de *backchanellings*: não-lexical, como sons vocálicos; frasal, como em expressões de reconhecimento ou avaliação; e substantivas, como em repetições, os participantes da interação investigada utilizam mais de *backchanelling* não-lexical como uma forma de dar continuidade à conversa mesmo sem ter muito conhecimento linguístico para que isso ocorra. Em uma situação intercultural, como na análise da sequência 17, sinais de *backchannellings* assumem uma importância decisiva para mostrar ao interlocutor que ele não é apenas entendido em termos linguísticos, mas também com relação ao conteúdo e que a ideia comunicada é apoiada pelos outros, como é possível observar nas linhas 64 e 65.

Sendo assim, percebe-se que na situação da sequência 17, Na quer a aprovação de Br na linha 64, então ela adapta seu padrão de fala ao de seu interlocutor ao proferir a palavra

³⁶ “to avoid taking his speaking turn” (DUNCAN, 1972, p. 288)

“BUTT,” com o intuito de reduzir as dessemelhanças. A Teoria da Acomodação (YLÄNNE, 2000) busca investigar o motivo pelo qual os falantes modificam sua fala, ou pronúncia, com a finalidade de se acomodarem linguisticamente aos seus interlocutores. O ato de acomodação, através da fala do interagente Na, é observado como a falta de conhecimento linguístico e assim ela tenta ser aceita pela pessoa à qual se dirige. A participante Na efetua uma “convergência da fala” quando procura aprovação do interlocutor Br, o professor, com o objetivo de dar continuidade na interação comunicativa.

Conclui-se destacando, portanto, que a análise dos métodos utilizados pelos participantes para a manutenção da intersubjetividade, como uma atualização ou modificação contínua de categorizações para a realização de sequências de ações em atividades cotidianas, torna-se o meio para descrever o que os participantes aprendem através da ligação entre linguagem, observação e ação. Assim, a compreensão dos pressupostos e ações dos participantes nas análises acima são realizações intersubjetivas alcançadas por meio de sequências de categorizações de co-pertencimento.

4.3 Categorização na produção de contextos de aprendizagem de PLE

Nas sequências de análises da interação a seguir, descreve-se como o participante, através da linguagem em interação, produz entendimentos compartilhados e cria relações de participação com a nova língua-cultura. Destaca-se como as escolhas linguísticas do aluno/participante e suas ações, ao demonstrar categorizações de co-pertencimento nas interações interculturais, produzem relevância significativa para o contexto de aprendizagem de Português Língua Estrangeira. Diante da questão de contexto das interações na análise da linguagem, a Análise da Conversa proporciona um estudo “enquanto modo de interação que se baseia no contexto para a interpretação da ação que ao mesmo tempo conforma, expande e muda esse contexto” (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 30).³⁷ Nesse sentido, os contextos interacionais se definem pelas ações realizadas pelos participantes, que produzem sistematicamente relações de participação e categorizações para organizar a realização de atividades cotidianas.

³⁷ “as a mode of interaction which relies upon context for the interpretation of action that at the very same time shapes, expands and changes that context.” (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 30)

A orientação para a categorização de co-pertencimento no contexto pode ser observada em diferentes particularidades da fala-em-interação descrita na entrevista retrospectiva analisada a seguir (vide anexo 09). A descrição das práticas de categorização de co-pertencimento descrita pelo participante, aluno de PLE, produz uma configuração contextual que faz parte da busca em aprender a língua portuguesa e seus aspectos culturais. A relevância das categorizações do participante caracteriza um contexto interacional com consequências que mostram que uma determinada categorização contextual é relevante para os aprendizes de PLE, com referências na trajetória e no conteúdo da interação intercultural.

O primeiro aspecto que se destaca na análise a seguir é a orientação para categorizações associadas ao contexto de aprendizagem de PLE. Observa-se que a entrevista entre a professora de PLE, identificada pela sigla Br, e um aluno de PLE paquistanês, identificado como sigla Pa, que está aprendendo a língua há dois anos e que chegou ao Brasil sem conhecer nada da língua-cultura. O aluno/participante, aluno de doutorado na UFV, demonstra que teve mais habilidades para adquirir a língua portuguesa na interação com amigos do que na sala de aula de PLE e ao organizar seu conhecimento e suas experiências em relação à vestimenta, comida, costumes e religião, em categorias de co-pertencimento nas interações interculturais.

Sequência 18: 2015VIBrPa09((01:47-02:58))

01 Br: beleza e pra aprendER português você teve muita dificuldAde.
 02 Pa: MUIto mUIto mas eh;;
 03 eu: sabia NAdA sobre portuguÊs mas eh,
 04 eu eu TEntei aprendEr mas,
 05 dePOis eu::,
 06 ah:: eu;;
 07 comeCI eu comecei jogar pIng pong,
 08 Br: ahm:,
 09 Pa: Lá eu eh:: eu,
 10 é: falei MUIto com amIgos:,
 11 é você pode faLAR que eu aprendI: na rua,
 12 Br: (.) o: não foi preso em Sala de Aula.
 13 Pa: NÃO na aula na aula é diFÍcil porque;
 14 o profesSora ela tava faLAndo em português.
 15 ela tava: ah: mostrAndo todas COIsa em português,
 16 então é diFÍcil pra mim o que ela ta falAndo.
 17 mas: quAndo EU: uhm;

18 eu joGUEi (.) eu comecei pIng pong com meu amigos;
 19 então EU: né: você POde falAr que eu,
 20 eu: faLEi mUito,
 21 eu aprenDI: na rUa;
 22 Br: que BOM,

Observa-se na sequência 18, que ao ser questionado pela professora se teve dificuldade em aprender português (linha 01: beleza e pra aprendER português você teve muita dificuldAde.), o aprendiz de PLE (Pa) inicia seu turno com um autorreparo, proporcionando uma oportunidade de reparar seu erro em correspondência com a concordância verbal correta e logo demonstra suas experiências ao exibir que o aspecto de aprendizagem da língua é realizado através de atividades interacionais, como jogar ping pong com os amigos e então aprender a língua-cultura na rua (linhas 02 a 07: MUIto mUito mas eh;; eu: sabia NAdA sobre portuguÊs mas eh, eu eu TENTei aprendEr mas, dePOis eu::, ah:: eu::; comeCI eu comecei jogar pIng pong,).

Pa, na linha 09, invoca a categorização de pertencimento pelo adjunto adverbial de lugar lá: LÁ [...] na rua (linha 09 e 11), como o local de aprendizagem da língua, na rua, em contraposição à sala de aula de PLE. Nas linhas 13 a 18, Pa categoriza a sala de aula de PLE como um local de difícil aprendizagem, porque ele não falava português ao chegar ao Brasil e a professora usava a língua-alvo para ensinar: NÃO na aula na aula é diFÍcil porque; o profesSora ela tava falANdo em português, ela tava: ah: mostrANdo todas COisa em português, então é diFÍcil pra mim o que ela ta falANdo. mas: quANdo EU: uhm; eu joGUEi (.) eu comecei pIng pong com meu amigos;.

A aprendizagem da língua descrita por Pa é demonstrada na utilização de ações e recursos interacionais, na compreensão da língua em ambientes abertos e com pessoas que não são aprendizes de PLE como ele. Considera-se que o participante Pa vê ocorrências interacionais e as associa em *category-bound activity* (SACKS, 1995), ao considerar que essas atividades específicas descritas, como por exemplo, aprender português em sala de aula é difícil, tendem a ser classificadas a uma categoria. O participante Pa produz expectativas baseadas em normas de comportamento que enquadram os membros da interação em uma determinada categoria. Br representa a sala de aula como um local fechado (o: não foi preso em SAla de Aula.) e Pa afirma, nas linhas 19 a 21, que aprendeu a língua portuguesa com os amigos na rua: então EU: né: você POde falAr que eu, eu: faLEi mUito, eu aprenDI: na rUa;.

Na interação analisada da entrevista retrospectiva, o aprendiz deixa claro que ele se orienta de categorizações para uma descrição de conhecimento sobre a língua-cultura alvo ao atribuir, antes de chegar ao Brasil, aos amigos o domínio das práticas de categorização e descrição da língua. As ações que exibem essa orientação produzem categorizações dessas ações culturais, como práticas linguísticas aceitáveis ou não-aceitáveis, que organizam o aprendizado no contexto interacional, como na sequência abaixo quando Pa se refere à categorização da comida no Brasil.

Sequência 19: 2015VIBrPa09((05:33-06:27))

01 Br: e sobre Outras COisas no brasil.
 02 você saBIA alguma coisa sobre a comI:da.
 03 sObre a cultURa do brasil que você sabia além de futebol.
 04 Pa: sim eu eu tIve amigos aQUI: no brasil;=
 05 =eles tamBÉM tava fazendo doutorAdo;
 06 ele me DIsse sobre;;
 07 comIda: sobre cultURa;
 08 mAs a: é: EU é;;
 09 eu tamBÉM eu tambÉM;
 10 é procuRE:i na rua em outras coIsas;
 11 mAs sobre coMIda eu é eu é;;
 12 EU é Eu;;
 13 EU Acho que: é;=
 14 =eu NÃO saBIA que;;
 15 o braSIL tem tipo de comIda;
 16 (.) cARne pra dia a: pra DIa todo;
 17 tem cARne pra almoço pra janta;
 18 tipo de coisa difeREnte pra mim;
 19 porque a gente NÃO tem mesmo tipo de comIda;
 20 você TEM arroz feijão arroz feijão pra (.) jAnta pra almoço;

A prática pela qual o professor busca o conhecimento do aprendiz consiste em solicitar informações (linhas 01, 02 e 03), quando Br solicita de Pa práticas de categorizações culturais, como por exemplo, a comida: e sobre Outras COisas no brasil. você saBIA alguma coisa sobre a comI:da. sObre a cultURa do brasil que você sabia além de futebol. Pa produz uma categorização sobre o aspecto da comida, recorrendo a uma prática de descrição compartilhada com seus amigos (linhas 04 a 07: sim eu eu tIve amigos aQUI: no brasil;= =eles tamBÉM tava fazendo doutorAdo; ele me DIsse

sobre:; comIda: sobre culTUra;), ratificando as atribuições de conhecimento e da categorização a seus amigos, membros competentes da língua-cultura.

Mesmo obtendo informações de amigos sobre a cultura, Pa procurou compreender a cultura nas interações (linha 10: é procuRE:i na rua em outras cOisas;), e achou diferente os hábitos alimentares dos brasileiros: =eu NÃO saBia que:; o braSIL tem tipo de comIda; linhas 14 e 15. A solicitação de informação realizada por Br faz com que Pa atribua conhecimento a alguém que produz práticas aceitáveis de categorização de co-pertencimento e descrição da língua-alvo e assim Pa categoriza diferentemente o conhecimento dos participantes (Pa e seus amigos) em relação ao conhecimento desse objeto de aprendizagem ou *category-bound activity*. Em momento posterior na interação, Pa também descreve sua competência na utilização linguística da Língua Portuguesa e demonstra categorizações ao descrever as mulheres brasileiras, como observado e analisado na sequência abaixo.

Sequência 20: 2015VIBrPa09((09:22-10:58))

01 Pa: pessOas me disse que: no braSIL ah:;
 02 tem: muitas prostiTUtas como você fAla prostitu.
 03 Br: prostiTUtas,
 04 Pa: prostiTUtas é mAs:;
 05 pesSOas me disse que é tipo de coisa mulhEres gostam lá: eh;
 06 Aha::;
 07 muitos pesSOas falam sobre mAs quando eu cheguei eh:;
 08 uhm TODos ah você pOde falar né:;
 09 TOtally Opposite,
 10 Br: totalMENTe o opOsto;
 11 Pa: oPOSto é Ah:;
 12 é tIpo de: acho que menTIra.
 13 Br: talVEZ é por causa das rOupas.
 14 mulhEres usam roupas (.) cURtas;
 15 Pa: sim,
 16 Br: aí as pesSOas pEnsam;=
 17 Pa: =PENsam que:;
 18 mas tamBÉM acho que: é: misinformation informaçãO;
 19 não é: verDAde que: aqui tem;
 20 mas aqui TEM ah: mulhEres têm vida pra: é ser vida;
 21 ela tem vIda pra pra: pra ELA;
 22 [entenDEu.]

23 Br: [aHAM;]
 24 Pa: então ela ela tem ROupas (.) ela tem tudos cOisas eh;
 25 né: ela TEM (.) ela tem rOupas;;
 26 ela gosta eh: ela gOsta enTENde.
 27 então ninGUÉM vai falar ela NÃO ela não roupa bem pra você,
 28 então e: MAS: mas liberdAde;
 29 Br: mAs liberDAde.
 30 Pa: não prostiTUta é tipo de coisa que mulhEres têm liberdade;
 31 Br: sim;

Nas linhas 01 e 02, a orientação para a descrição da categoria das mulheres brasileiras é atribuída por Pa com solicitações de informações pelas quais os amigos, participantes competentes, atribuem conhecimento a elas e assim produzem um objeto de aprendizagem: *peSSOas me disse que: no braSIL ah;; tem: muitas prostiTUtas como você fAla prostitu. e conduz a possíveis categorizações, aceitáveis ou não, em relação ao conhecimento exposto. Logo na linha 05, Pa continua atribuindo a seus amigos o conhecimento sobre as mulheres: pesSOas me disse que é tipo de coisa mulhEres gostam lá: eh;. Ao usar a categoria “lá”, observa-se que ele obtinha as informações mesmo antes de chegar ao Brasil e interagir com a língua-cultura.*

Na linha 02, Pa faz uma iniciação de reparo em formato de convite à correção pelo outro participante: *tem: muitas prostiTUtas como você fAla prostitu.,* demonstrando que não possui o recurso linguístico para a descrição adequada. Pa apresenta a autocorreção das próprias falas e mostra uma preferência pelo auto reparo ou reparo iniciado e levado a cabo pelo outro que encerra a fonte do problema. Br, na linha 03, proporciona uma oportunidade extra de PA reparar sua fala e aprender a entonação e o acento vocal das palavras: “*prostiTUtas*”. Na ocorrência do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, a correção pelo outro parece ser também uma prática de socialização (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977, p. 380) através da qual, membros competentes lidam com aqueles que ainda estão aprendendo a monitorar e corrigir sua própria fala.

Assim, na sequência da narração, Pa instaura a relevância do aprender a cultura e a língua com os amigos (*muitos pesSOas falam sobre mAs quando eu cheguei eh;;* – linha 07) e das categorias diferenciadas de pertencimento em relação às mulheres de seu país ao usar a expressão em inglês na linha 09 “*Totally Opposite,*”, como ato de *code-switching* (GUMPERZ, 1982), já que provavelmente o participante tem falta do lexema em português e então demonstra que as orientações dos amigos para categorias de pertencimento

dessas mulheres podem não convergir com suas observações. Logo após Pa, na linha 12, faz uma formulação da ação descrita pelos amigos como sendo mentira: é tipo de: acho que mentira.

Br, nas linhas 13 e 14, interrompe o interlocutor com uma informação ainda não mencionada, que preserva as afirmações anteriores e modaliza um novo conhecimento: talvez é por causa das roupas. mulheres usam roupas (.) curtas;. Com isso, Br ratifica a observação de Pa e assim acrescenta nas linhas 19 a 21: não é: verdade que: aqui tem; mas aqui TEM ah: mulheres têm vida pra: é ser vida; ela tem vida pra pra: pra ELA;. Para completar sua descrição, Pa atribui ao novo conhecimento (roupas curtas) uma busca de palavras nas linhas 24 a 28: então ela ela tem Roupas (.) ela tem todos coisas é; né: ela TEM (.) ela tem roupas;; ela gosta eh: ela gosta entende. então ninguém vai falar ela NÃO ela não roupa bem pra você, então e: MAS: mas liberdade;, para confirmar sua categorização de que as mulheres não são prostitutas, elas têm liberdade de escolha.

A relevância do aprendizado da língua-cultura se estabelece ao atribuir o conhecimento sobre as práticas de categorização, como na linha 30: não prostituta é tipo de coisa que mulheres têm liberdade;. Na sequência 20, a produção de conhecimento compartilhado se passa pela orientação de categorias de pertencimento diferenciadas estabelecendo uma relação de co-pertencimento do aprendiz de PLE com a cultura brasileira.

Nota-se que a co-construção de significado na comunicação intercultural ocorre a partir de uma transformação de comportamentos de ordem cognitiva e social e que muito do que é dito na interação pode ser interpretado pelas possibilidades que os participantes focam a partir de pistas de contextualização diferentes. Observa-se na sequência abaixo que, na interação intercultural, os participantes Pa e Br não compartilham dos mesmos referentes linguísticos e culturais, porém eles constroem um espaço intercultural de compreensão mútua:

Sequência 21: 2015VIPaBr09((12:09-12:50))

01 Pa: a gente tem cultura tem roupas diferente;
 02 mas tem costuma que tem mulheres é: tem roupas a:h.
 03 camisa mas camisa tem mais grande até aqui;
 04 Br: Uhm;
 05 Pa: entendeu Aí é;;
 06 também TEM um: roupa pra aqui como se fala.

07 ((faz movimentos circulares no rosto com as mãos))
 08 head up a gEnte FAla;
 09 ela tem: rOupa aQUI,
 10 ((faz movimento circular na cabeça com as mãos))
 11 Br: eu NÃO sei como é o nome em portuguÊs;
 12 Pa: é o mEsmo de (incompreensível) SIM;
 13 Br: pra tamPAR a cabEça.
 14 Pa: SIM;
 15 Br: tampAr a caBEça;
 16 Pa: caBElos;
 17 Br: os caBElos;
 18 Pa: caBElos;
 19 Br: eu achei que fOsse BURca.= não é?=
 20 Pa: =não BURca é diferente bUrca é pra:;
 21 [aQUI: ou eh;]
 22 Br: [o ROSto;]

A sequência acima se inicia com a descrição feita pelo aluno de PLE da categorização da vestimenta da mulher paquistanesa nas linhas 01, 02 e 03: a gente tem *cULTUra* tem *rOupas* diferente; mas tem *coSTUma* que tem *mulhEres* é: tem roupas a:h. *caMisa* mas *camisa* tem mais *grAnde* até aqui;. Pa salienta que os paquistaneses usam “*rOupas* diferente” em relação ao povo brasileiro, introduzindo a temática a partir de um termo genérico. Na linha 04, Br demonstra que compreendeu o referente por meio de um sinal de *backchanelling*: Uhm;. A continuação da sequência descrita por Pa é possível de reconhecimento por Br através dos referentes gestuais que representam a vestimenta: ((faz movimentos circulares no rosto com as mãos)) e ((faz movimento circular na cabeça com as mãos)). Gestos são meios tipicamente usados em conversas de cunho intercultural para a co-construção de significado entre participantes com pano de fundo cultural distintos quando outros meios verbais falham (SCHRÖDER, 2017).

Assim, Br organiza um modelo cognitivo contextual na interação a partir de pistas que o interlocutor expõe nas linhas 06 (também TEM um: *rOupa* pra aqui como se fala.), 08 (head up a gEnte FAla;) e 09 (ela tem: *rOupa* aQUI,). Por sua vez, Pa busca a capacidade de compreensão de Br assegurando este entendimento verbalmente: *entendEu AÍ* é:; (linha 05). Por ser uma interação compartilhada por pessoas de culturas diferentes, o significado é co-construído a partir de um conhecimento socioculturalmente compartilhado *in situ*.

Sequência 22: 2015VIPaBr09((13:40-14:32))

01 Br: e é ruIm no brasil (.) sobre a cultUra.
 02 Pa: ah: ruim: pra MIM é difícil;=
 03 =mas Acho QUE: uhm (.);
 04 pessOas é::;
 05 pra cultUra é tipo de coisa que: NÃO é::
 06 o brasIl acho que: NÃO tem é:: família entendeu.
 07 mas: eu não se ah: hipótese eu NÃO sabIa mais;
 08 mas EU vI que::
 09 (.) a: estuDANtes (.) são pessOas que não têm é::,
 10 não tem mAis é: relationship com MÃE pAi entendeu.
 11 e tamBÉM tem é: muitos pessOas é: tem é::
 12 aqui TEM muito dae divÓrcio;
 13 Br: diVÓRcio;=
 14 Pa: =diVÓRcio se você pro pergunta todo mUndo é::
 15 eu tenho: MUItos amIgos,
 16 ele me disse que o meu PAI ta morAndo em são pAulo;
 17 o meu PAI ele mora ele ta morAndo em belo horizOnTe;
 18 e aGOra eles têm outro casamEnto outro outro tipo de coisa;
 19 NÃO tem fa família entendeu,
 20 Br: enTENDi;
 21 Pa: tem mUItos é:: DiVórcios;

Na linha 01, Br demonstra sua orientação para o momento interacional ao perguntar ao aprendiz o que ele acha de ruim na cultura brasileira. Pa torna disponível o conhecimento produzido internacionalmente com Br, reorganizando as relações de categorização de co-pertencimento, como na linha 06: o brasIl acho que: NÃO tem é:: família entendeu. Orientando-se para o conhecimento compartilhado e, posteriormente, sobre a aceitabilidade da prática de divórcio pelos brasileiros, Pa revela o caráter sensível às particularidades do contexto familiar (linha 12: aqui TEM muito dae divÓrcio;) e finaliza sua orientação da categoria afirmando que é um aspecto ruim e que com isso as pessoas não têm relações familiares, como exposto na linha 19: NÃO tem fa família entendeu,.

Logo, na linha 13, Br avalia as afirmações de Pa através de uma ação corretiva, a fim de que o aluno utilize o acento vocal corretamente: diVÓRcio;=. Como uma característica interacional comum em uma sala de aula convencional, ao oferecer um reparo para o turno de

Pa, Br assume a categoria de professor, ação preferida pela professora, já que ela se encontra em uma posição de privilégio em relação aos recursos linguísticos da língua-alvo.

Nas linhas 15 a 19, Pa destaca algumas características presentes no contexto familiar com o intuito de descrever o conhecimento que está sendo compartilhado e as categorizações que pertencem ao contexto de família: eu tenho: MUItos amIgos, ele me disse que o meu PAI ta morAndo em são pAulo; o meu PAI ele mora ele ta morAndo em belo horizOnte; e aGOra eles têm outro casamEnto outro outro tipo de coisa; NÃO tem fa família entendeu,.

Schegloff (2007, p. 475) afirma que os dispositivos de categorias são coleções de categorias utilizadas para fazer referência a um grupo de pessoas e ressalta que alguns atributos dessas categorias podem ser descritos por termos. Ao categorizar os brasileiros como pessoas que NÃO tem fa família, a expressão negativa a esse termo passa a funcionar como um dispositivo de categoria. Percebe-se que os dispositivos de categorias apresentados por Pa são conceitos que estão interligados na fala-em-interação a fim de categorizar e formar uma visão, positiva ou negativa, das práticas diárias nas interações interculturais.

Sequência 23: 2015VIPaBr09((20:01-21:05))

01 Pa: braSIL é muito bom tEm só português;
 02 Br: e é ai i: isso aJUda as pessoas a serem mais unIdas;
 03 porque é UMA língua;
 04 [SÓ;]
 05 Pa: [uma LÍngua;]
 06 sim NÃO tem problEma com língua;
 07 Br: sim e as pessOas são mais unIdas;=né?=
 08 [=porQUE;]
 09 Pa: [SIM mais unIdas;]
 10 é muito melhOr tamBÉM;
 11 aqui você tem eh:: pessoas BEM inteligEntes;
 12 e uma brasiLEiro é muito inteligEnte;
 13 ele faz traBALho dentro do brasIl,
 14 porque NÃO sabe língua inglÊs;
 15 lá no meu paÍS lá no Outros país de outro;
 16 se: a gente saBE inglês tambÉM;
 17 então se: uma pessoa é MUito intelIgente;
 18 ele vai pra engla iTAlia pra estAdos unidos pra trabalho;
 19 e NÃO vai trabalha lá paquistão lá índia;
 20 porque ele vai ter MAis dinhEiros;

21 se ele vai traBALha pra Outros país;
 22 então pra ah: você tem língua portuguesa meLHOR pra brasil;
 23 que pessoas inteligente vai trabalho aQUI,
 24 e NÃO trabalho outros país;

Na sequência interacional descrita acima, Pa explica o porquê de achar que o Brasil é um bom país, confirmando sua categorização de co-pertencimento, o que orienta o participante Br a compreender as experiências e preferências do aprendiz, que proporciona insumos para que a conversa tenha fluidez através de categorizações. Pa afirma que a língua portuguesa é difícil de se aprender, como descrita na sequência 18, entretanto concorda que ter uma língua única é uma característica boa, como observa-se na linha 01: *braSIL é muito bom tEm só português;*. Em seguida, Br, na linha 02, contribui para a discussão ao afirmar que é ai i: *isso aJUda as pessoas a serem mais unIdas;*. Pa exprime novamente sua afirmação na linha 06 (*sim NÃO tem probleMa com língua;*) e Br, na linha 07, posiciona-se como um membro da categoria, colocando-se como pessoas unidas no Brasil: *sim e as pessOas são mais unIdas;=né?=. Br ratifica, assim, as atribuições de conhecimento e da categoria de membro competente da comunidade exposta. Pa se autosseleciona nas linhas 10 a 14 e oferece mais informações sobre a categoria expressando sua concepção de que o brasileiro é mais inteligente porque trabalha no seu país e não tem que saber inglês: é muito melhOr tamBÉM; aqui você tem eh:: pessoas BEM inteligEntes; e uma brasiLEiro é muito inteligEnte; ele faz traBALho dentro do brasIl, porque NÃO sabe língua inglÊs;*.

Ao longo da entrevista retrospectiva, percebe-se que Pa começa a (des)construir a categoria ‘brasileiros’ relatando as concepções que possui sobre tal grupo antes de interagir com ela e depois de ocorrer a interação. Os relatos do aluno de PLE indicam que houve mudanças de entendimento sobre a categoria referida e que as explicações que antes se associavam a essa categoria pelos relatos de amigos não são mais totalmente aceitáveis após a experiência intercultural. Como observado anteriormente nas sequências analisadas da entrevista, Pa realiza a desconstrução de categorizações que são atribuídas ao dispositivo de categoria ‘brasileiro’. Na sequência abaixo, Pa reafirma essa (des-)construção sobre o aspecto da religião no Brasil.

Sequência 24: 2015VIPaBr09((27:21-28:29))

01 Pa: na sim diferen porque pesSOas eh: lá no meu país eh::

02 tem MAis é religiOso;

03 Br: uhUM;

04 Pa: aquI NÃO;

05 Br: SIM;

06 Pa: você VAi ver que pessoas vai pra: pra mesquita;

07 cinco VEzes por dIa,

08 entTENde cOmo.

09 Br: por DIa.

10 Pa: por DIa cInco vezes;

11 Br: a pensei que fosse cInco vezes por seMAna,

12 Pa: NÃO cinco vezes por dIa,

13 Br: Olha.

14 Pa: entTENdeu.

15 ^AI;;

16 Br: NÃO sabIa;

17 Pa: uhm aQUI: vocÊ;

18 Br: domIngos AOS domIngos;

19 Pa: só doMINGos sim sIm,

20 Br: Aos doMINGos certo,

21 Pa: eu tambÉM fui a: fui na: igreJa dois três vezes,

22 aí aQUI também tEm;

23 mAs (.) a gente tambÉM tem por se^mAna;

24 uhm: o dIa pra: é: SEXTa;

25 aí quando mesmo você vai pra iGREJa a gente vai pra mesquita,

26 Br: ↑ah: TÁ.

27 Pa: pra: a:: (.) SEXTa (.) mAs,

28 cinco VEzes por dIa,

Nas linhas 01 e 02, Pa continua exibindo a categorização a partir da comparação com as pessoas de seu país (na sim diferen porque pessOas eh: lá no meu país eh;; tem MAis é religiOso;), apresentando-os como sendo mais religiosos que os brasileiros, e, posteriormente, com uma ação exagerada na linha 04: aquI NÃO;, ao passo que Br ratifica a observação de Pa afiliando-se a ele com uma ação de confirmação na linha 05 SIM;. Br informa com essa afirmação sua participação como membro competente na categoria que Pa instituiu como sendo não religioso.

Na sequência, nas linhas 06 a 08, Pa inicia uma explicação das características da categoria de seu país ser religioso (você VAi ver que pessoas vai pra: pra mesquita; cinco VEzes por dIa, entTENde cOmo.) e Br questiona a frequência de irem à mesquita

na linha 09: *por DIA.*, e depois se justifica na linha 16 por não conhecer a cultura do aluno: *NÃO sabIa;*. Br se circunscreve na *category-bound activity* de ser religioso através da afirmação *domIngos AOS domIngos*; (linha 18), no qual apresenta a informação de que os brasileiros frequentam a igreja aos domingos. Nota-se que Pa descreve a categoria como ambígua, pois os brasileiros vão uma vez por semana na igreja assim sendo considerados por ele como não religiosos. Essa informação é analisada, e confirmada posteriormente no gráfico 2, sobre as características religiosas descritas nos questionários (vide seção 4.4).

Pa relata a fonte de observação que o fez categorizar os brasileiros de não religiosos na linha 21: *eu tamBÉM fui a: fui na: igrEja dois três vezes, e realiza uma ação explicativa dizendo que o povo de seu país é mais religioso porque frequenta a mesquita nas sextas e cinco vezes no dia (linhas 27 e 28: pra: a:: (.) SEXTa (.) mAs, cinco VEzes por dIa,).* Ao incluir o pronome *a gente*, na linha 23, Pa se enquadra em uma categoria e o termo serve como um indicador de categoria de pertencimento (SACKS, 1995) ao descrever que: *a gente tamBÉM tem por semAna;*, a característica e o costume de frequentar a igreja toda a semana.

Nas situações ilustradas na entrevista retrospectiva do aluno de PLE, nota-se a relação da interação cultural com a aprendizagem da língua-cultura na categorização de co-pertencimento aos brasileiros, descrita na conversa em que envolvem perguntas específicas a fim de demonstrar a importância de se “categorizar o categorizador em um dispositivo de categoria para saber o que ele pode estar dizendo/fazendo.” (SCHEGLOFF, 2007, p. 467).³⁸ O aluno apresenta avaliações prévias sobre os dispositivos de categorização discutidos na entrevista como um resultado de interações socioculturais. Ao contrastar as experiências e observações anteriores e posteriores ao contato com a língua-cultura, nota-se uma negociação de experiências respaldadas em categorizações de co-pertencimento que levam o aluno a uma negociação identitária enveredada na interação intercultural.

³⁸ “you need to know who’s talking, and in particular, you may need to categorize the categorizer on just that MCD to know what s/he may be saying/doing.” (SCHEGLOFF, 2007, p. 467)

4.4 Descrição de categorias para o posicionamento por meio de questionários

Pelo fato de esta tese privilegiar a análise qualitativa, aspectos gerais da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional são abordados em seu desenvolvimento. Esta pesquisa incentiva a complementaridade dos métodos qualitativos com análises por meio de questionários (NUNAN, 1989; ANDRÉ, 1995; SILVERMAN, 2001), ressaltando que, dessa maneira, os estudos etnometodológicos tendem a se tornar confiáveis. Assim, questões de análises empíricas tratadas de forma qualitativa por meio de questionários com uma visão estrutural, tais como a categorização de co-pertencimento com relevância no caráter reflexivo das ações interacionais, são vistas com realizações intersubjetivas pelos participantes da pesquisa, suscetíveis a modificações a partir de mais convivência com a língua-cultura-alvo.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que os dados qualitativos desta pesquisa permitem avaliar as categorizações de co-pertencimento, segundo como os participantes as conhecem e as produzem nas interações interculturais, através da análise de questionários aplicados no início da coleta de dados no ano de 2015, quando os mesmos iniciaram o contato com a língua-cultura-alvo ao chegar no Brasil. Para analisar, comparar e descrever as categorizações de co-pertencimento como uma realização intersubjetiva dos participantes ao responderem os questionários e, posteriormente, ao final do semestre em interações em sala de aula de PLE, este estudo se pauta em análises das categorizações que eles utilizam para produzir, criar ou modificar as ações e descrições interacionais realizadas por intermédio de recursos linguísticos.

Os questionários aplicados apresentam um formato aberto, uma vez que desenvolvem uma sistematização de atributos qualitativos, ajudando o pesquisador a identificar o significado das categorizações de co-pertencimento em análise. O pesquisador, ao aplicar o questionário aberto, preocupa-se com a opinião mais elaborada do participante e se vale desta o conteúdo da investigação.

Os métodos que os participantes utilizam na aprendizagem da língua-cultural-alvo se desdobram em negociações de categorização de co-pertencimento e podem ser modificados com a participação e ampliação de conhecimentos interacionais. Nos dados dos questionários aplicados para os 21 alunos de PLE que fazem cursos de graduação e pós-graduação na UFV e que estavam recém chegados ao Brasil, observa-se que suas ações interacionais produzem

relações de participação com a língua-cultura-alvo, conduzindo a categorizações de co-pertencimento que os orientam na compreensão de ações interculturais.

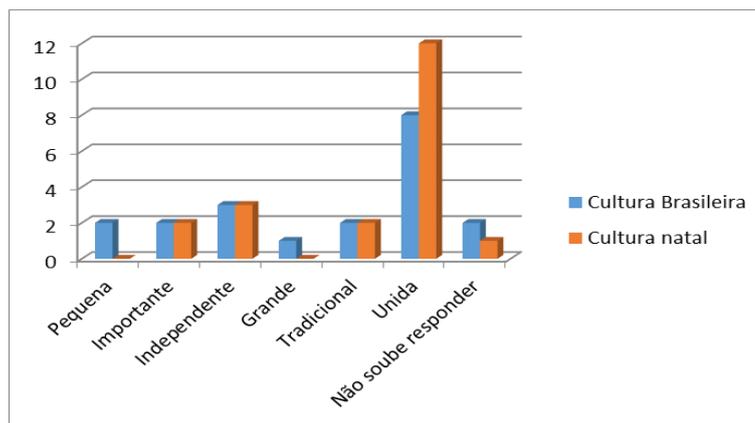
Os questionários foram estruturados em cinco dispositivos de categorização: Família, Amizade e Relacionamento Afetivo, Universidade e Relacionamento com o Professor, Sociedade e Religião, separados em categorizações da cultura natal do aluno e da nova cultura-alvo. Os participantes que responderam aos questionários foram selecionados dentre os alunos matriculados na disciplina de PLE da Universidade Federal de Viçosa, no primeiro período de 2015. A faixa etária aparece com predominância de aprendizes entre 21 a 30 anos, com um percentual que corresponde a 90% dos respondentes, enquanto 5% está entre 31 e 40 anos e o restante dos estudantes têm entre 41 e 50 anos de idade. As nacionalidades variam entre os países: Benin, Colômbia, França, Holanda, Panamá, Paquistão, Peru e Estados Unidos. A maior predominância é de alunos colombianos, haja vista que a UFV tem muitos convênios de intercâmbio com as universidades da Colômbia.

As categorizações de suas próprias culturas (descritas nos gráficos como Cultura Natal) variavam amplamente, bem como os aspectos relacionados à nova cultura-alvo (descritos nos gráficos como Cultura Brasileira). Os alunos dispuseram de 50 minutos para responderem o questionário, podendo responder em português ou inglês, de acordo com sua fluência ou segurança para realizar a tarefa. Não havendo perguntas relacionadas ao tema, os alunos responderam de forma discursiva como são suas observações referentes a cada dispositivo de categorização apresentado, em que os respondentes ficaram livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas.

A codificação dos dados obtidos nos questionários teve uma organização mais complexa, já que as categorias de resposta precisaram ser construídas depois que os questionários fossem respondidos de forma discursiva. Identificaram-se algumas categorizações de respostas diferentes para cada dispositivo de categorização que pudessem equivaler às descrições realizadas pelos respondentes para, posteriormente, realizar a codificação das respostas e comparação dos resultados.

Dentre os cinco temas, o dispositivo FAMÍLIA foi o primeiro a ser descrito pelos alunos. Os dados dos dispositivos de categorização ‘Família’ estão descritos e graficamente representados abaixo:

GRÁFICO 1
Dispositivo de Categoria ‘Família’



Da totalidade dos estudantes analisados, doze alunos responderam que a família brasileira é unida, ao passo que oito alunos afirmaram que a família é unida no seu país de origem. Nota-se que a maioria das categorizações do dispositivo ‘Família’ da cultura natal dos aprendizes e da cultura brasileira foi descrita como ‘unida’, havendo uma relevância maior para a característica de unida para a cultura natal. A categorização de família unida pauta-se sobre as observações e comparações ao descrever o povo brasileiro como sendo um povo que tende a manter a harmonia e o contato constante e diário com o grupo familiar, e por apresentar também uma tendência à coletividade social. As outras categorizações como ‘importante’, ‘independente’ e ‘tradicional’ apresentam a mesma intensidade em ambas as avaliações, o que descreve uma semelhança na negociação de categorias em relação aos ajustes afetivos e comportamentais das pessoas de cada categorização. As categorias de grande e pequena descritas para a cultura brasileira apresentam uma oposição de significado e pode não ter sido compreendido pelos respondentes. O propósito específico da aplicação do questionário é promover a percepção das negociações de categorização, visando desenvolver a habilidade do aprendiz em relação às categorias nas interações interculturais. Essa habilidade está relacionada à competência intercultural (GODDARD; WIERZBICKA, 1997) em que o aprendiz se adapta a ambientes marcados por diversidades linguísticas, culturais e de estilos de vida, sendo capaz de desempenhar papéis sociais diferentes ao interagir com outras pessoas.

Partindo dessa reflexão, apesar de a família brasileira ser considerada ‘unida’ para a maioria dos entrevistados, durante a entrevista retrospectiva, o aluno paquistanês, no item 4.3 desta tese (vide anexo 9), compara e descreve a categoria familiar como sendo muito diferente em relação ao seu país, pois afirma que no Brasil as pessoas se divorciam mais e os membros familiares vivem mais independentes ou distantes uns dos outros. Esse fato pode ser

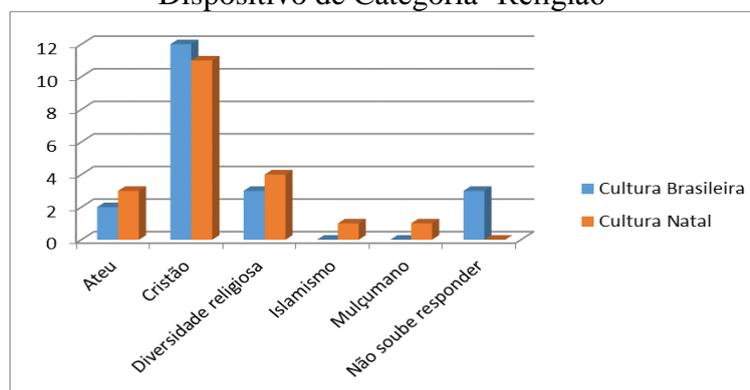
relacionado à cultura do aprendiz paquistanês já que, como ele mesmo apresenta, a religião muçulmana influencia muito na união da família. Algumas divergências de categorizações de pertencimento dos aprendizes são explicitadas nas análises, já que foram investigados os dados empíricos extraídos da fala-em-interação e relatos hipotéticos dos questionários.

A partir da análise do gráfico 1, sobre o dispositivo de categorização “Família”, compreende-se as caracterizações dispostas acima com o quanto o participante descreve seus conhecimentos pensando no grupo em comparação com suas próprias características pessoais, nesse contexto, essa observação pode ser interligada à dimensão cultural a partir das interações interculturais. Em relação a diferenças entre culturas coletivas e individuais, Geert Hofstede (2010 [1983]) propôs um modelo estruturado em seis dimensões culturais entre elas a dicotomia ‘individualismo’ versus ‘coletivismo’. A dimensão ‘individualismo’ versus ‘coletivismo’ refere-se à natureza das relações que o indivíduo mantém com o grupo, caracterizando o individualismo pela prevalência do interesse individual sobre o grupal, motivados por suas próprias necessidades. Já o coletivismo caracteriza-se pela sobreposição do interesse do grupo sobre o individual, ou seja, indivíduos que se veem como uma parte integrante de uma família, por exemplo.

A partir desse conceito, nota-se que as categorizações de família descritas como unidas nos questionários trazem visões de coletivismo. Mesmo não sendo possível classificar definitivamente uma dimensão comportamental específica como individualista ou coletivista para cada grupo de indivíduos, haja vista que as diferenças culturais não se restringem à origem do indivíduo, acredita-se que as categorizações descritas pelos alunos nos auxiliam a compreender os dispositivos categorizados quando estes descrevem o dispositivo de categorização de ‘Família’ na sua cultura de origem e na cultura do brasileiro.

Ao observar o dispositivo de categorização ‘Religião’, a categoria ‘Cristão’ foi descrita por 12 alunos por ser da cultura brasileira e 11 alunos descreveram ser uma característica da cultura natal. Já o dispositivo de categorização ‘Diversidade Religiosa’ obteve 4 categorizações sobre a sua cultura natal e 3 categorizações para a cultura brasileira, o que demonstra que para os alunos avaliados a religiosidade é um fator importante tanto para sua Cultura Natal como para a Cultura Brasileira, contudo, a descrição da religião não é um fator relevante, visto que dentro de ambas categorias, ‘Cristã’ e ‘Diversidade Religiosa’, existem diversas religiões, as quais não foram especificadas, isto é, os aprendizes não classificam a religião cristã, mas apenas a coletivizam, como observa-se no gráfico 2.

GRÁFICO 2
Dispositivo de Categoria ‘Religião’

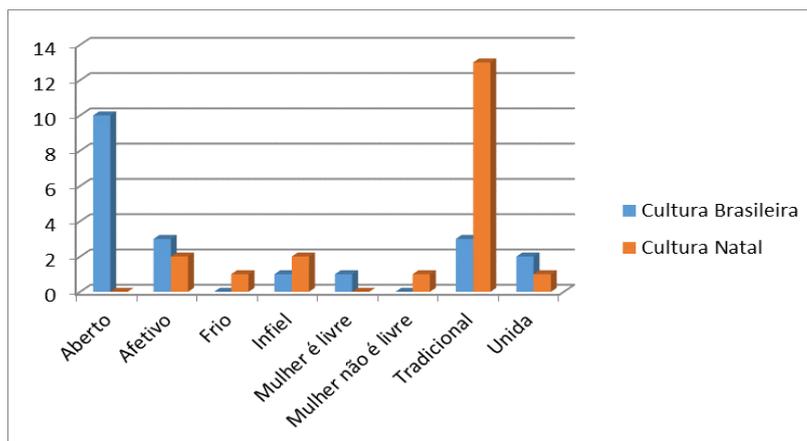


A caracterização do dispositivo religioso é percebido pela vivência religiosa que é motivada por um processo emocional em torno de situações que demonstram o compromisso ao praticar a religião. Observa-se no gráfico 2 que o dispositivo de categoria ‘Religião’ constitui-se como um marcador social de diferença no contexto dos aprendizes, pois os aprendizes descrevem muitas categorias de religião – ateu, cristão, diversidade religiosa, islamismo e muçumano, haja vista que as relações de pertencimento são expressas pelas ações projetadas pelo conhecimento de senso comum.

Sendo assim, esse conhecimento não foi inferido na construção da realidade social, pois os alunos relatam nos questionários o pouco contato interacional com esse aspecto de categorização, como por exemplo, descritas por duas alunas colombianas que ainda não tiveram a oportunidade de ver como é a religião no Brasil e um aluno colombiano não respondeu esse dispositivo.

O aspecto de conhecimento do senso comum também foi observado na descrição do dispositivo de categorização ‘Amizade e Relacionamento Afetivo’ como pode se observar no gráfico 3 a seguir:

GRÁFICO 3
Dispositivo de Categoria ‘Amizade e Relacionamento Afetivo’



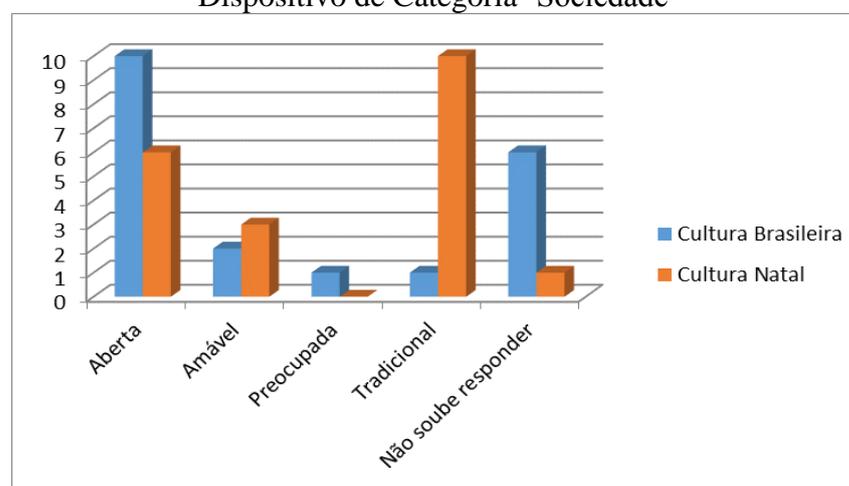
No que diz respeito ao dispositivo de categorização ‘Amizade e Relacionamento Afetivo’, 13 aprendizes categorizam esse dispositivo como sendo ‘tradicional’ em sua cultura natal, e 10 aprendizes categorizam como ‘aberta’ na cultura brasileira. As outras categorizações como ‘afetivo’, ‘unido’, ‘infiel’ e ‘frio’ apresentam variações nas descrições. A categoria ‘aberta’ representa um elemento descritivo da cultura brasileira, que pode ser brevemente descrito como sendo de pessoas com amizades e relacionamentos afetivos diversificados e que não apresentam uma postura tradicional. Essa caracterização é confirmada pelo aluno colombiano na interação em sala de aula das análises do item 4.1 desta tese, no qual o mesmo descreve uma situação de incômodo ao ver relacionamentos abertos no Brasil como sendo normais, e esse aspecto é confirmado pela interlocutora na sala de aula de PLE, uma aluna norte-americana (vide em anexo 7).

Em algumas situações apresentadas nos questionários, os alunos tornam relevantes alguns traços de sua própria cultura para evidenciar características dos dispositivos de categorias dos brasileiros. No dispositivo de ‘Amizade e Relacionamento Afetivo’, observa-se uma tendência à descrição contrária das duas categorias como sendo tradicional para a cultura natal e a aberta para a cultura brasileira ou frio para a cultura natal e afetivo para a cultura brasileira ou infiel para cultura natal e unido para a cultura brasileira, o que mostra um contraste nas categorizações.

No que concerne aos dispositivos de categorias, Sacks (1995) afirma que esses dispositivos carregam riquezas de inferências que são grande quantidade de conhecimento que os membros de uma sociedade têm sobre as normas sociais e que são organizadas a partir de uma coleção de categorias formuladas nas interações. Nesse sentido, nota-se que os dispositivos de categorias descritos são ricos em inferências e auxiliam no entendimento e construção da realidade social na fala-em-interação dos aprendizes de PLE.

Categorizações equivalentes em sentido na descrição do dispositivo de “Relacionamento Afetivo” foram utilizadas para os dispositivos de categorização referente à ‘Sociedade’, como sendo, em grande maioria, tradicional na cultura dos aprendizes e aberta na cultura dos brasileiros. A questão abordada por 16 alunos indica a dimensão da expressão aberta, sendo que 10 destes caracterizam a cultura brasileira dessa maneira, o que está implicitamente relacionada à definição da imagem da sociedade, considerando-a com ideias liberais, transparentes e flexíveis, em que todas as ações são respeitadas, com o consentimento de todos que interagem no grupo.

GRÁFICO 4
Dispositivo de Categoria ‘Sociedade’



A categorização ‘não soube responder’ postula a inexistência da relação entre interação com nativos e sua cultura e o nível de proficiência na língua-alvo. Essa observação de pouco conhecimento da língua-cultura-alvo tem relevância no dispositivo de categorização ‘Sociedade’, já que 6 aprendizes não souberam apresentar observações sobre a cultura do brasileiro.

As variações das categorizações do gráfico 4 sobre o dispositivo de categorização ‘Sociedade’ dizem respeito à riqueza de inferências que esse dispositivo carrega em si, ou seja, uma grande quantidade de conhecimento que os membros da sociedade têm sobre o

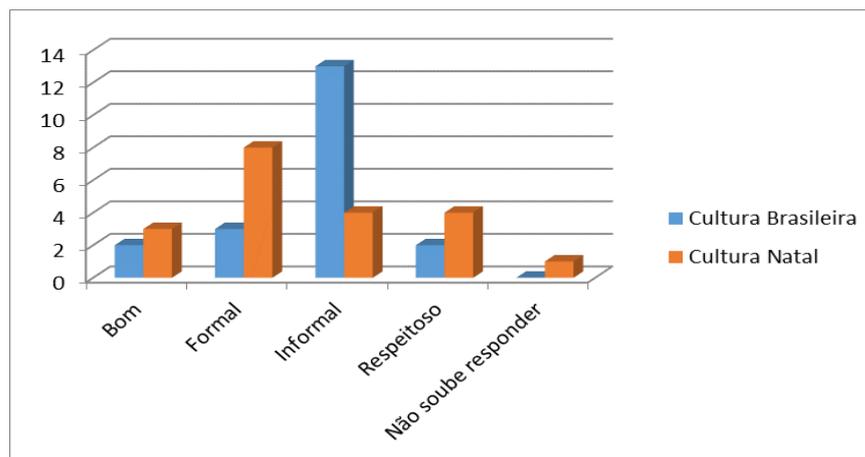
senso comum e as normas sociais que são representadas por: ‘aberta’, ‘amável’, ‘preocupada’ e ‘tradicional’. Os questionários permitem ver que as inferências feitas pelos aprendizes e fundamentadas no conhecimento armazenado de uma coleção de categorias, em que os aprendizes conseguem formular tópicos para cada dispositivo e categorização.

O dispositivo de categoria ‘Sociedade’, descrita pelos aprendizes, carrega consigo grande quantidade do conhecimento que os mesmos têm sobre o senso comum e as normas sociais, sendo caracterizado por uma sociedade que permite uma grande diversidade cultural sem criar objeções a qualquer tipo de manifestação cultural. Esse dispositivo de sociedade aberta é confirmado pelo aluno paquistanês na entrevista retrospectiva (vide anexo 9) e analisada na sequência 20, em que o mesmo descreve a mulher brasileira como sendo mais livre para escolher os atos relacionados à sua vida em sociedade como por exemplo a escolha da vestimenta.

Outro dado observado a partir do questionário refere-se ao dispositivo de categoria ‘Universidade e Relacionamento com o Professor’, o qual apresenta categorizações variadas, que podem ser assinaladas resumidamente como ‘formal’ ou ‘informal’, já que as outras categorizações, ‘bom’ e ‘respeitoso’, podem ser considerados dentro dessa categorização, como é apresentado no gráfico 5. Nota-se que 9 aprendizes categorizam como formal o relacionamento com seus professores em suas culturas de origem e 13 aprendizes como informal na cultura brasileira. Ao se deparar com essa categorização de informal para a cultura brasileira e relacionar com o nível de interação do aprendiz, a análise reforça a existência da relação entre interação linguístico-cultural com professores, já que os aprendizes que têm pouca proficiência na língua-alvo apresentaram uma categorização como sendo bom, como por exemplo, o aprendiz de Benin, Africano, que havia chegado ao Brasil havia uma semana e fala francês.

GRÁFICO 5

Dispositivo de Categoria ‘Universidade e Relacionamento com o Professor’



O ato de categorizar o professor é natural e ocorre o tempo todo e em várias situações sociais, já que os aprendizes de PLE são também alunos da Universidade Federal de Viçosa em níveis de graduação e pós-graduação. Os aprendizes explicitam categorias do professor brasileiro fundamentados em suas expectativas e a partir da vivência e experimentação de novas situações enquanto membro temporário da nova cultura.

Essa categorização é descrita no questionário por uma aluna norte-americana que afirma observar como positivo o fato de ter uma relação informal e amigável com os professores brasileiros e confirma esse fato ao afirmar que essa informalidade ajuda os alunos, pois assim os professores não os punem por entregarem trabalhos atrasados. Entretanto, ela apresenta de forma negativa que essa informalidade leva a um desrespeito com os alunos no Brasil, pelo fato de professores chegarem atrasados ou cancelarem as aulas sem avisarem com antecedência.

Aspectos positivos ou negativos descritos nas categorizações levam a generalizações culturais, porém, entende-se que as diferenças culturais, como no caso do comportamento dos professores brasileiros e norte-americanos, levam a aluna a crer que um indivíduo age de maneira igual a todos os outros em uma situação de interação. As ações que categorizam o professor como da cultura de origem do aluno e os brasileiros vão se ratificar em diversos momentos no curso da fala de todas as interações analisadas nesta pesquisa, na medida em que outras ações e atividades vão se revelando e construindo a interação. Nas interações interculturais analisadas e comparadas com as respostas dos questionários, observa-se que há uma ação de responsabilização ligada à categoria de professor e às categorias institucionais, como nas atividades de avaliar e de cancelar ou atrasar a aula, por exemplo. A ação de categorizar a relação com o professor de formal ou informal destaca-se nos direitos e

obrigações ligadas à categoria de professor, na medida em que as expectativas dos alunos são desenvolvidas com relação ao conhecimento linguístico-social adquirido.

Considera-se que os participantes descrevem indivíduos ou sistemas sociais, os quais os mesmos construíram sua individualidade ao longo dos anos ou ainda estão construindo a partir de interações sociais. Nesse sentido, ao analisar os questionários, compreende-se que os aprendizes fazem apontamentos de categorizações, sendo características individuais ou características da nova língua-cultura-alvo, que emergem a partir da interação intercultural. As contribuições dos dados dos questionários foram empregadas no intuito de esclarecer categorizações no universo microetnográfico e comparadas por dados empíricos realizados nas interações dos participantes em sala de aula de PLE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórico-metodológica da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, alinhada às análises dos dados gerados para esta pesquisa, orienta a compreensão das atividades de categorização de co-pertencimento explicitadas nas interações interculturais produzidas pelos alunos e professores em sala de aula de Português como Língua Estrangeira.

Os métodos utilizados e descritos nesta pesquisa seguem as particularidades de cada interação, sendo elas observações de interações em sala de aula de PLE, entrevistas retrospectivas ou aplicação de questionários, nas quais os participantes tornam relevantes as práticas de categorização de co-pertencimento. Na emergência de categorias de co-pertencimento na fala-em-interação, a pesquisa contribuiu para observar e analisar como os participantes co-constroem e reorganizam o mundo social ao seu redor a partir do conhecimento da nova língua-cultura.

Retomando os objetivos desta pesquisa e os relacionando aos resultados das análises dos dados, ao verificar a construção de categorias de co-pertencimento culturais que surgem e são negociadas dentro de sala de aula de PLE, concluiu-se que, dentre os dispositivos de categorias revelados nas interações, algumas coleções são mais discutidas entre os alunos, como por exemplo, o dispositivo de categoria ‘Relacionamento Afetivo’ expresso em sequências de falas nas filmagens das interações em sala de aula e de traços categoriais

específicas descritas no questionário. Através da negociação interacional entre os participantes, o dispositivo ‘Relacionamento Afetivo’ é expresso por ações categoriais específicas que identificam os relacionamentos na nova cultura como ‘aberto’ e ‘informal’.

Constatou-se que os dispositivos de categorias também estão em constante processo de negociação, o que auxilia na problematização do conhecimento e co-pertencimento da nova língua-cultura. Dentro do dispositivo de categorização ‘Família’, somente os brasileiros foram categorizados como ter menos laços familiares em comparação com os alunos das outras culturas, por haver muitos divórcios, e essa categorização é confirmada ao comparar, nos questionários, a família brasileira como sendo menos unida do que a cultura natal dos alunos.

As análises empíricas do capítulo 4 demonstram a participação dos alunos para um conhecimento compartilhado produzido em interações que demonstram categorizações nas práticas de senso comum. O conhecimento compartilhado dos alunos sobre como são praticadas atividades interculturais, como por exemplo, o dispositivo de categorização ‘comida’ faz parte do processo de conhecimento e de aprendizagem da nova língua-cultura-alvo. As ações praticadas pelos alunos são realizadas de maneira determinada pelo conhecimento alcançado na vivência e na interação, na sala de aula de PLE e na interação social desde a chegada dos mesmos ao país.

Observou-se nos excertos das seções 4.1 e 4.2, das análises empíricas do capítulo 4, que o conhecimento é atualizado e modificado em cada nova prática social descrita pelos alunos e essa compreensão se reflete nas categorizações de co-pertencimento ajustadas nas interações interculturais, ao descreverem como são as práticas sociais referentes às categorizações de comida, comportamento afetivo, vestimenta, relação com professor e religião. As análises e descrições feitas nas seções 4.1 e 4.2 devem ser entendidas como uma compreensão do ensino e aprendizagem de PLE em um trabalho interacional, que fornece descrições da organização de realidades sociais através de práticas interacionais proporcionando uma compreensão de como essa realidade é organizada. Essas perspectivas das categorizações apresentadas nas interações revelaram que as ações são descritas pela visão do aluno sobre a nova língua-cultura.

No que diz respeito à investigação dos objetivos específicos desta pesquisa, se há conflitos ou mal-entendidos na interação intercultural, constatou-se que poucas divergências de categorizações de co-pertencimento dos aprendizes são explicitados nas análises, haja vista o objetivo de manter um bom relacionamento entre os alunos e o professor, pois ao discutir tópicos sensíveis nas interações, divergências podem funcionar como um indicador que

auxilia na promoção de relativizações culturais referentes a preconceitos associados a certas categorias que emergem em encontros interculturais. Os participantes em uma aula de PLE normalmente buscam por convergências na fala quando procuram a aprovação do interlocutor com o objetivo de dar continuidade na interação comunicativa para a realização dessa atividade cotidiana específica. A convergência com relação à construção de significados dos diferentes participantes neste contexto foi observada como um procedimento utilizado pelos participantes para se inserirem no processo de aprendizagem da língua-cultura-alvo.

Constitui-se fator relevante as mudanças nas atitudes e comportamentos dos alunos e dos professores a partir da interação face a face, pois indicam que as identidades e subjetividades são negociadas em função de elementos e ações interculturais. Observações de mudanças no código linguístico, e nas relações de tom de voz e práticas comportamentais, ocorreram nas análises na medida em que os participantes alternaram partes do discurso identificando-se como pertencentes às variedades comunicativas socialmente e culturalmente distintas.

Vale salientar que, na busca pela compreensão dos processos de tornar-se membro competente nas interações, os alunos contextualizam suas negociações identitárias a partir das categorizações de co-pertencimento que servem de pano de fundo para as interações interculturais e cotidianas com os nativos da língua-cultura brasileira. Considera-se a sala de aula de PLE um local propício a experiências e negociações de identidades culturais diversas, em que ações e tópicos referentes a aspectos sociais, identitários, comunicativos e culturais emergem nas interações face a face nas relações entre alunos-alunos e alunos-professores.

Este estudo contribuiu para uma discussão ainda incipiente no âmbito das pesquisas na área da Linguística Aplicada ligada às Análises de Categorias de Pertencimento, que investiga as categorizações descritas pelo conhecimento de senso comum dos participantes das interações das aulas de PLE. Esta pesquisa corrobora com as asserções de Sacks e Schegloff (1972, 1974, 1992, 1997, 2007), pois ambos compõem contribuições relevantes na área de análises de categorização de pertencimento, para assim haver uma reflexão de entendimentos de ações e descrições que alunos e professores descrevem em categorizações de co-pertencimento nas práticas interculturais como a sala de aula de PLE.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu para o entendimento da ação dos alunos pelo uso da linguagem que descrevem ações nas interações face a face em sala de aula de PLE como uma realização intersubjetiva mediante efeitos interculturais. O estudo oferece uma análise da participação dos alunos em interações interculturais na produção de conhecimento

compartilhado e de co-pertencimento a nova língua-cultura, pela observação e descrição, já que para os participantes desta pesquisa, o ensino e aprendizado da língua estrangeira não se separam da compreensão da cultura e essa realização inseparável é descrita nas categorizações de co-pertencimento que os participantes descrevem.

Em suma, nota-se que a experiência intercultural dos alunos e dos professores leva à explanação de tópicos referentes a categorias de co-pertencimento, que auxiliam nas relativizações culturais associadas a categorias e baseada em experiências e conhecimento de senso comum dos alunos, de forma a mudarem perspectivas interacionais, negociando a construção das identidades em cenários institucionais e ao tornarem-se mais sensíveis com relação ao novo sistema linguístico e cultural e à própria cultura.

6. REFERÊNCIAS

ABELEDIO, M.L.O.L. Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar uma Nova Língua para Aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 51-65.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 105-113.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus Editora, 1995.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, p. 85-94, 2003.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2004.

ARUNDALE, Robert B. Face as relational and interactional: alternative bases for research on face, facework, and politeness. Paper presented at the 9th International Pragmatics Association Conference, Riva del Garda, Italy, 10–15 July 2005.

ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; JR, A. S. R. (Orgs.) *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009, p. 27-40.

ANTAKI, C.; WETHERELL, M. *Show concessions*. *Discourse Studies*, SAGE, vol. 1, p. 7-27, 1999.

BARBOSA, Begma Tavares. O fenômeno de reparo na fala. *Juiz de Fora: Veredas Revista de estudos linguísticos*, v. 4, n. 1, 2000, p. 91-109.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999 [1966].

BREWER, Marilynn B; GARDNER, Wendi. Who is this “we”? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology* 71(1), 1996, p. 83–93.

BROWN, P; LEVINSON, S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Para o estudo das unidades discursivas. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CLYNE, Michael. Written discourse across cultures. In: CLYNE, Michael. *Inter-cultural Communication at Work; Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 160-175.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (org) *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: 2003. p. 139-161.

COULON, Alain. *Etnometodologia*, Petrópolis, Vozes, 1995.

DA MATTA, Roberto. O que faz o “brasil”, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DUFF, Patricia A. *The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: an ethnography of communication in the high school mainstream*. *Applied Linguistics*, v. 23, n. 3, p. 289-322, 2002.

DUNCAN, Starkey. Some signals and rules for taking speaking turns. In *Conversations Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, Vol 23(2): 283-292.

DURANTI, Alessandro. *Antropologia linguística*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

DURANTI A; GOODWIN C. *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FANT, L. National Stereotyping and self-representation in discourse about the other. In: PAULSONT, C.; KIESLING, S.; RANGEL, E. *The Handbook of Intercultural Discourse and communication*. Oxford: Blackwell Publishing, 2012, p. 272-291.

FITZGERALD, R. Membership categorization analysis: Wild and promiscuous or simply the joy of Sacks? *Discourse Studies*, 2012, 14(3): 305-311.

FONSECA, Maria Ruth F. S. T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 83-92.

FREITAS, Ana Luiza Pires; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, pp. 59-94.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, n. 19, p. 1-23, 1998.

FORTES, M. F. Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 257-264.

GARCEZ, Pedro M.; LODER, Letícia L. Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro na Conversa Cotidiana em Português do Brasil. *Delta*, V. 21, N. 2, 2005.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D; JUNG, N. M (orgs.) *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das letras, 2008. p.17-38.

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1967.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar ed., 2002.

GILES, H. Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data. *Language in Society*, v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-192, 1973.

GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

GODDARD, Cliff; WIERZBICKA, Anna. Discourse and Culture. In: TEUN, A. van Dijk (ed.). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage Publications, 1997, pp 231-259.

GOFFMAN, Irving. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, Irving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1995.

GOFFMAN, Irving. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérgio Augusto (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980 [1967], p. 76.

GOFFMAN, Irving. “A situação negligenciada”. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-20.

GOFFMAN, Irving. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 107-149.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M. e CARMAGNANI, A. M. G.(Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 135-152.

GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (Org.). *Language and social identity*. Nova York: Cambridge, 1982.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Londres: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002, p.149-182.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 1, n. 1, p. 149-168, Ago./Dez. 2003.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In.: RUTHERFORD, J. (ed.) *Identity: community, culture and difference*. Londres: Lawrence e Wishart, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERITAGE, John; ATKINSON, Max. Introduction. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HOFSTEDDE, Geert; HOFSTEDDE Gert Jan; MINKOV, Michael. *Cultures and organizations: Software of the mind*. 3rd edition. New York: McGraw-Hill, USA, 2010 [1983].

HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1974.

KASPER, G. Categories, context and comparison in Conversation Analysis. In: NGUYEN, H, T; KASPER, G (Orgs). *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives*. Hawai: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai, 2009. p. 1-28.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação. Princípios e Métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 267-302 (Letramento, Educação e Sociedade).

KÖNIG, Katharine. The sequential organization of subjective theories about language and the negotiation of identity. 2010.

LABOV, W.; WALETZKY, J. "Narrative analysis: oral versions of personal experience", *Journal of Narrative and Life History*, 7, p. 3-38, 1997. (Originalmente publicado em 1967)

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEVINSON, S. Introduction to part II. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 133-144.

LIMA, S.S. Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de Inglês em escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

LODER, Letícia Ludwing; SALIMEN, Paola Guimarães; MÜLLER, Marden. Noções Fundamentais: Sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. D; JUNG, N. M (orgs.) *Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das letras, 2008, p.39-59.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MEIRELES, Selma. Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira. *Pandaemonium germanicum*, 9/2005, p. 311-325.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percilia e ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Editora Pontes, 2010, p. 53 – 79.

MORIN, Edgar. *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2a edição. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education, 2000.

NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms: a guide for teacher-initiated action*. London: Prentice Hall, 1989.

OLIVEIRA, Milene. Inglês americano x inglês brasileiro: comunicação intra e intercultural em sala de aula. Tese Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PAIVA, V. M. O. Second language acquisition as a chaotic/complex system. AILA, n. 15. Essen, Germany, 2008.

PEREIRA, Giselda Fernanda. *A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Tradução de P. Fatur-Santos. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 21-43.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Aktinson, J. M; Heritage, J. (eds.), *Structures of Social Action: Studies in conversation Analysis*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.

RESENDE, Liliane Assis Sade. Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, 2009.

RICHARDS, Keith. 'Being the teacher': identity and classroom conversations. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 1, p. 51-77, 2006.

SACKS, H. An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*, New York: Free Press, 1972, p. 31-74.

SACKS, H.; JEFFERSON, G. (orgs.). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, n. 50, 1974, p. 696-735.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago et al. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SAMPAIO, Glauber Heitor. A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de Português como Língua Estrangeira. Dissertação de mestrado. Viçosa: DLA, UFV, 2015.

SCHEGLOFF, E. A. A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*. v. 39, 2007, p. 462-482.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: INDURSKY, F; CAMPOS, M do C. *Discurso, Memória e Identidade*. Coleção Ensaio. Porto Alegre: Sangra Luzzato, p. 517-527, 2000.

SCHOFFEN, J. R. *O livro didático de língua estrangeira e a construção da consciência intercultural*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SCHRÖDER, Ulrike. “Do Uni-verso ao Multi-verso: a Contribuição Epistemológica e Metodológica de Alfred Schütz para as Ciências da Comunicação”. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. Ensino e Pesquisa em Comunicação*. Rio de Janeiro, 2005.

SCHRÖDER, Ulrike. Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 9, 2008. p. 38-49.

SCHRÖDER, Ulrike Agathe; OLIVEIRA, Milene Mendes de. Repensando o Ensino em Aulas de Língua Estrangeira. *Signum: Estudos linguísticos*, Londrina, n. 14/2, p. 311-332, dez 2011.

SCHRÖDER, Ulrike; CARNEIRO MENDES, Mariana. “A utilização da metáfora CULTURA É UM CONTÊINER e sua contextualização multimodal em uma interação intercultural: uma análise a partir das perspectivas comunicativas e extracomunicativas.” *Antares*, 7 (14), 2015, pp. 107-128.

SCHRÖDER, Ulrike. A construção metafórica de palavras-chave para a descrição de experiências interculturais: um estudo a partir da análise da conversa multimodal. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 59 (1), 2017, pp. 111-133.

SCHRÖDER, Ulrike; CARNEIRO MENDES, Mariana; CAPUTO PIRES, Caroline; SILVA, Diogo Henrique Alves; NASCIMENTO, Thiago da Cunha; PAULA, Flavia Fidelis. Um sistema para transcrever fala-em-interação: GAT 2. Com uma revisão de Paulo Gago. *Veredas* 20 (2); pp. 6-61; <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2016-2/v-20-no-2/> [Original: SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar et al. (2011). A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2; translated and adapted for English by Elizabeth Couper-Kuhlen and Dagmar Barth-Weingarten. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, pp. 1–51; <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2011/px-gat2-englisch.pdf>.] [Tradução]

SCHEGLOFF, E. A. Notes on a Conversational Practice: Formulating Place. In: SUDNOW, David (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York, Free Press, 1972, p. 75-119.

SCHEGLOFF, E. A. Discourse as an Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. *Research on Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum, 28 (3), p. 185-211, 1985.

- SCHEGLOFF, E. A. Reflections on talk and social structure. In: BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Oxford: Polity Press, 1991. p. 44-70.
- SCHEGLOFF, E. A. Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Inintersubjectivity in Conversation. *AJS*, 97, 5 março 1992, p. 1295-1345.
- SCHEGLOFF, E. A. When ‘other’ initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(1), 205-243, 2000.
- SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to Discourse*. Ed. Blackwell, Cambridge, 1994.
- SEARLE, John R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SELTING, Margret et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 2009, pp. 353–402.
- SIDNELL, Jack. *Conversation Analysis: an introduction*. West Sussex, UK: 2010.
- SIEGEL, Meryl. The role of learner subjectivity in second language in sociolinguistic competence: western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, p. 356-382, 1996.
- SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data – 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- SIMON, Bernd. *Identity in Modern Society. A Social Psychological Perspective*. Blackwell, Oxford, 2004.
- SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SCHÜTZ, A. *O estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social*. Tradução de Márcio Duarte e Michael Hanke. *Revista Espaço Acadêmico – nº 113 – p. 117-129, 2010 [1944]*.
- SPENCER-OATEY, H. Face, Identity and Interactional goal. In: BARGIELA-CHIAPPINI, Francesca e HAUGH, Michael. *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox, 2009, p. 137-154.
- SPENCER-OATEY, H. Theories of identity and the analysis of face. *Journal of Pragmatics* 39: 2007, 639–656.
- STOKOE, Elizabeth. Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. In: *Discourse Studies*, UK: Sage, v. 14, n 3, p. 277-303, 2012.
- TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: JÚDICE, Norimar. *Ensino de Língua e da Cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto. 2005, p. 69-81.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

_____. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-232, 2006.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1996.

YLÄNNE, Virpi. "Communication Accomodation Theory". In: SPENCER-OATEY, Helen. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. New York: Continuum: 2000, 162-181.

ZACHARIAS, N. Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom. *k@ta – a biannual publication on the study of language and literature*. v. 12, n. 1, 2010.

WIERZBICKA, A. *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1991.

WOLF, Hans-Georg. Language and Culture in Intercultural Communication. In Sharifian, Farzad (ed.). *The Routledge Handbook of Cultural Linguistics*. Oxford/New York: Routledge, 2015

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

(alunos intercambistas)

Caro aluno,

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa intitulado “Comunicação intercultural em contatos de duração maior: processos linguísticos e auto-reflexivos”, sob a responsabilidade da Pesquisadora Caroline Caputo da Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto analisa aspectos linguísticos e participativos assim como a auto-reflexão de atitudes desenvolvidas por indivíduos em cursos de encontros interculturais durante contatos extensos. Gostaríamos de afirmar e analisar interações entre estudantes de diferentes países e interações entre alunos intercambistas e brasileiros no qual a conversa será conduzida por perguntas sobre suas percepções e sobre suas culturas em oposição a suas expectativas e experiências com a nova cultura. Posteriormente, essas interações serão analisadas.

Você não é obrigado a participar dessa pesquisa, e os participantes estão livres para abandonarem a pesquisa a qualquer momento, sem consequências futuras. Os resultados desse estudo serão usados apenas para fins acadêmicos. A identidade de todos os participantes permanecerá no anonimato quando os resultados do estudo estarão presentes, e apenas membros do grupo de pesquisa terão acesso às interações gravadas e às entrevistas.

Se você concorda com os procedimentos acima descritos, favor escrever seu nome e assinar o termo de consentimento abaixo:

Eu,, confirmo estar ciente do projeto de pesquisa descrito acima e concordo em participar do mesmo.

.....

Assinatura:

Prof. Caroline Caputo Pires

Nome do aluno: _____ Pesquisadora responsável

Email do aluno: _____

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO EM PORTUGUÊS

Caros alunos,

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa que é dividido em duas partes. A primeira parte é composta por perguntas pessoais. A segunda parte é composta por uma pesquisa sobre seu conhecimento e impressões culturais.

A participação desse estudo é voluntária. Os resultados serão usados apenas para propósitos da pesquisa. Garantimos a confidência dos dados.

Favor responder as perguntas abaixo e escrever as informações pedidas dentro dos quadrados. Gostaríamos que você comparasse o que você sabe sobre a cultura de seu país e o que você pensa sobre a cultura brasileira (de acordo com seus pré-conceitos, impressões, etc.).

Estas são as perguntas que deveriam ser respondidas nos quadrados:

Sua cultura: O que você diria sobre os tópicos (família, amizade, etc.) em relação à cultura do seu país?

Cultura Brasileira: Como você compreende os tópicos sobre a cultura brasileira? Diga o que você espera que seja no Brasil.

Informação pessoal:

Nome: _____

Idade: _____

() M () F

Nacionalidade: _____

Família	
Sua cultura	Cultura brasileira
Amizade e relacionamento amoroso	
Sua cultura	Cultura brasileira
Universidade e a relação entre professores e alunos	
Sua cultura	Cultura brasileira
Sociedade	
Sua cultura	Cultura brasileira
Religião	
Sua cultura	Cultura brasileira

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO EM INGLÊS

Dear Students,

You are being invited to participate in a research project which is divided into two parts. The first part is composed of a survey about your knowledge and impressions on cultural issues. The second part is composed of personal questions.

Participation in the study is voluntary. The results will be used for research purposes only. We guarantee confidentiality of the data.

Please read the questions bellow and write the requested information inside the. We would like you to compare what do you know about the culture of your country and what do you think (according to your pre-conceptions, impressions, etc.) about the Brazilian culture.

These are the questions that should be answered in the boxes:

Your culture: What could you say about the following topics (family, friendship, etc.) in relation to the culture of your country?

Brazilian culture: How do you picture these topics in the Brazilian culture? Tell us about what you expect them to be like in Brazil.

Personal information:

Name: _____

Age: _____

Sex: () M () F

Nationality: _____

Family	
Your culture	Brazilian culture
Friendship and love relationship	

Your culture	Brazilian culture
University and relation between professor and students	
Your culture	Brazilian culture
Society	
Your culture	Brazilian culture
Religion	
Your culture	Brazilian culture

ANEXO 4 – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO (GAT 2)

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO (GAT 2)

[]	sobreposição e fala simultânea
°h/h°	ins-/expiração de aprox.. 0,2-0,5 seg de duração
(.)	micro pausa estimada em até 0,2 seg de duração
(-)	pausa curta, 0,2-0,5 seg de duração
(--)	pausa intermediária, 0,5-0,8 seg de duração
(---)	pausa longa, 0,8-1,0 seg de duração
(0.5) / (2.0)	pausa mensurada
que_a, e_e	clitização dentro de unidades
((tosse))	ações e eventos vocais não verbais
<<tossindo> >	descrição com indicação de escopo
()	trecho incompreensível
(xxx), (xxx xxx)	uma ou duas sílabas incompreensíveis
(posso)	termo presumido
=	continuação rápida e imediata (latching)
:	alongamento, de aprox. 0,2-0,5 seg
::	alongamento, de aprox. 0,5-0,8 seg
:::	alongamento, de aprox. 0,8-1,0 seg
?	ruptura (cut-off) por fechamento glotal
Sílaba	acento focal
!Sílaba	acento focal extra forte
sílaba	acento secundário
?	alto ascendente
,	ascendente
-	nivelado
;	descendente
.	baixo descendente
↑	pequeno pulo entonacional para cima
↓	pequeno pulo entonacional para baixo
↑↑	grande pulo entonacional para cima
↓↓	grande pulo entonacional para baixo
<<l> >	frequência mais baixa
<<h> >	frequência mais alta
en'TÃO	descendente
en'TÃO	ascendente
en-TÃO	nivelado
en^TÃO	ascendente-descendente

<<f> >	forte, alto
<<p> >	piano, baixo
<<all> >	alegro, rápido
<<len> >	lento, devagar
<<cresc> >	crescendo, aumentando o volume
<<dim> >	diminuendo, diminuindo o volume
<<acc> >	acelerando, aumentando a velocidade
<<rall> >	rallentando, diminuindo a velocidade

ANEXO 5 – HANDOUT DAS INTERAÇÕES DE SALA DE AULA DE PLE

Tópico da aula: Falando sobre assuntos polêmicos.



Discuta com seu colega:

- a) O que as imagens representam?
- b) Quais imagens que você tinha sobre os brasileiros antes de chegar aqui?
- c) Quais são as imagens que você tem agora ou continua tendo?

Você vai assistir a um episódio de “Os Simpsons no Brasil” e discutir com os seus colegas as seguintes perguntas:



- Existe diferença ou relação entre estereótipo e preconceito?
- Os estereótipos podem ser engraçados? Realísticos? Ofensivos? Prejudiciais?
- Estereótipos podem ajudar você de alguma forma? Como?
- Você se considera culturalmente sensível? Por quê?

Em pares, tente dizer quais nacionalidades estão sendo descritas abaixo:

- a) Eles estão sempre em grandes grupos.
- b) Eles falam muito alto.
- c) Os homens são mulherengos.
- d) Eles são bons dançarinos.
- e) Eles fumam muito.
- f) Eles são todos gordos.
- g) Eles acham que são os melhores.
- h) Eles são pessoas violentas.
- i) Eles são muito pão-duros.
- i) Eles falam com as mãos
- k) Eles são péssimos motoristas
- l) São todos ricos.
- m) Sempre querem as coisas feitas do jeito deles.
- n) As mulheres são lindas.
- o) São todos loiros de olhos azuis.

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - CASA DE PENSÃO

A transcrição realizada na casa de pensão na cidade de Viçosa como parte das investigações do Grupo de Pesquisa NUCOI se encontra no link na qual essa pesquisa pertence, site: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>

ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM 1 – PARTE 1

Transcrição realizada na Universidade Federal de Viçosa da interação da sala de aula de PLE com dois alunos intercambistas, um colombiano e uma americana, e um professor de PLE. A filmagem foi dividida em duas partes devido a formatação do mesmo. A transcrição da filmagem 1 – parte 1 se encontra no link do grupo de estudo NUCOI na qual essa pesquisa pertence, site: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>

ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM 1 – PARTE 2

Transcrição realizada na Universidade Federal de Viçosa da interação da sala de aula de PLE com dois alunos intercambistas, um colombiano e uma americana, e um professor de PLE. A filmagem foi dividida em duas partes devido a formatação do mesmo. A transcrição da filmagem 1 – parte 2 se encontra no link do grupo de estudo NUCOI na qual essa pesquisa pertence, site: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>

ANEXO 9 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RETROSPECTIVA

Transcrição realizada na Universidade Federal de Viçosa da entrevista retrospectiva de um aluno intercambistas paquistanês. A entrevista retrospectiva se encontra no link do grupo de estudo NUCOI na qual essa pesquisa pertence, site: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>